

فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج تيباك TPACK ؛ لتنمية أبعاد المعرفة البيداغوجية للفلسفة، وتعزيز الوعي بالهوية المهنية لدى معلمها بالمرحلة الثانوية.

د. هناء حلمى عبد الحميد ابونعمة*

أستاذ المناهج وطرائق تدريس المواد الفلسفية المساعد.

كلية التربية - جامعة الإسكندرية.

ملخص البحث

هدف البحث الحالي إلى تعرف فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج تيباك؛ لتنمية أبعاد المعرفة البيداغوجية، وتعزيز الوعي بالهوية المهنية لدى معلمي الفلسفة بالمرحلة الثانوية؛ ولتحقيق ذلك استخدم البحث المنهج الوصفي فى الاطار النظري للبحث والمنهج شبه التجريبي ذو تصميم المجموعة الواحدة بقياسين: قبلي وبعدي؛ لتعرف تأثير هذا البرنامج في تنمية أبعاد المعرفة البيداغوجية للفلسفة، وتعزيز الوعي بالهوية المهنية لدى معلمي الفلسفة بالمرحلة الثانوية. وصممت أداتا البحث، وهي: مقياس الكفاءة الذاتية للمعرفة البيداغوجية للمحتوى لمعلمي الفلسفة، ومقياس الوعي بالهوية المهنية، كذلك أعد البرنامج المقترح من خلال إعداد كتاب المتدرب القائم على نموذج تيباك، ودليلاً للمدرب المكلف بالتدريب، ونُفذ البرنامج على عدد من معلمي / معلمات الفلسفة للصف الأول الثانوي؛ كمجموعة تجريبية. وقد كشفت نتائج البحث بعد التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات البحث على أفراد عينة البحث عن وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي؛ لصالح القياس البعدي في نمو أبعاد المعرفة البيداغوجية للمحتوى، وكذلك نمو الوعي بمكونات الهوية المهنية؛ مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نموذج تيباك (المتغير المستقل) في زيادة مستوى نمو أبعاد المعرفة البيداغوجية للمحتوى، والوعي بمكونات الهوية المهنية (المتغيرات التابعة) كذلك أدرجت بعض التوصيات والمقترحات التي أسفرت عنها نتائج البحث.

الكلمات المفتاحية: نموذج تيباك - المعرفة البيداغوجية للفلسفة - الهوية المهنية - معلمي الفلسفة بالمرحلة الثانوية.

* أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد (المواد الفلسفية)، كلية التربية - جامعة الإسكندرية.

فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج تيباك TPACK لتنمية أبعاد المعرفة البيداغوجية للفلسفة، وتعزيز الوعي بالهوية المهنية لدى معلمينا بالمرحلة الثانوية.
د. هناء حلمي عبد الحميد أبو نعمة

"The Effectiveness of a Training Program Based on the TPACK Model in Developing the Dimensions of Pedagogical Knowledge in Philosophy and Enhancing the Professional Identity Awareness of Its Secondary School Teachers."

Research Summary

The present research aimed to investigate the effectiveness of a training program based on the TPACK model in developing the pedagogical content knowledge (PCK) dimensions related to philosophy and enhancing professional identity awareness among secondary school philosophy teachers. To achieve this, the study employed the descriptive method for the theoretical framework and the quasi-experimental method using a one-group pre-post design to assess the impact of the program. Two research instruments were developed: a self-efficacy scale for pedagogical content knowledge and a professional identity awareness scale. The proposed training program was designed based on the TPACK framework and included a trainee's handbook and a trainer's guide. The program was implemented on a sample of first-year secondary school philosophy teachers. The results revealed statistically significant differences at the (0.05) level between the pre- and post-test mean scores in favor of the post-test. This indicates the effectiveness of the training program in enhancing both the dimensions of pedagogical content knowledge and the components of professional identity. The research concluded with a set of recommendations and suggestions derived from the findings.

Keywords: TIPAC model - pedagogical knowledge of content - professional identity - teachers of philosophy and logic at the secondary level.

أولاً : خطة البحث

مقدمة:

يتعرض العالم بأسره الآن إلى ثورات معرفية وتكنولوجية كبيرة، تضمنت جميع جوانب حياة الفرد، وقد صارت هذه الثورة تحدياً قوياً للنظام التربوي؛ مما أدى إلى زيادة العناية بجوانب التطوير التربوي، والتي تسعى إلى تحسين المجال التربوي، ورفع مستوى كفاءة مخرجات التعليم، وتحسين نوعيته انطلاقاً من فكرة أن المتعلم شخص يفكر وينتج ويبحث ويتقصى، وإعداد معلمين يسعون باستمرار إلى تعليم المتعلمين كيف ينتجون المعرفة، حيث إن قوة الأمم تكمن في ما تمتلكه من معرفة، والتي صارت السلاح الفعال والتنافسي في الحاضر والمستقبل.

ويبقى المعلم من أكثر الكوادر والطاقات البشرية المؤثرة في العملية التعليمية، حيث إنه يحدد نوعية الأجيال كونه صاحب الدور الرئيس في تيسير تلك العملية، كما أنه لم يعد الناقل للمعلومات وحافظها، بل صار حجر أساس يرتكز عليه في بناء التعليم وتطويره التربوي لمواجهة التحديات المتلاحقة في هذا العصر الذي يتصف بالتطور السريع في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والنمو المتسارع في كم المعلومات والبيانات.

وفي هذا الصدد يؤكد بينزي. ب* Benze. B (٢٠١٩: ٢٢) أن التغير المعرفي والتكنولوجي الذي انعكس على كافة مجالات الحياة امتد ليشمل المعلمين أيضاً، فقدرة المعلم على مواكبة التطور المهني والتقني والمعرفي وتوظيفه لصالح تعلم طلابه يتطلب منه الاضطلاع على كل ما هو جديد في تخصصه، سواءً عند الإعداد الجامعي أو عند تدريبيه كمعلم، وهو ما انعكس على شكل التعلم المقدم إلى الطلاب ومستواه؛ كونه ينطلق من متطلبات الواقع، ويتسم بالمرونة والجدة، ويتفق مع احتياجات الطلاب، ويركز على استخدام التكنولوجيا الحديثة في كيفية الوصول للمعرفة والقدرة على إنتاجها؛ مما يستوجب العناية ببرامج إعداد المعلمين وتدريبهم في الآونة الأخيرة.

ولا يختلف الأمر أيضاً بالنسبة إلى معلم الفلسفة والمنطق في المرحلة الثانوية، حيث أصبح أدائه ينعكس بشكل واضح على طلابه؛ لأنه يؤدي دوراً أساسياً في توجيههم داخل غرفة الصف كي يجعل من الفلسفة مادة دراسية ذات قيمة، وهذا يعني ضرورة العناية بالأداء التدريسي له مما يتضمنه من استراتيجيات وأساليب تدريس وتقويم غير تقليدية تدفع إلى التفكير والإبداع، وتنهى أساليب الحفظ

* اتبعت قواعد التوثيق الخاصة بنظام APA (American Psychological Association) في الإصدار السادس لها.

فاعلية برنامج تدريب قائم على نموذج تيباك TPACK لتنمية أبعاد المعرفة البيداغوجية للفلسفة، وتعزيز الوعي بالصورة المهنية لدى معلميها بالمرحلة الثانوية.
د. هناء حلمي عبد الحميد أبو نعمة

والاستظهار لذلك ينبغي تدريب معلم الفلسفة والمنطق أثناء الخدمة على ما يجعله يتقن المهارات المهنية بصورة جيدة وبأسلوب يتناسب مع طبيعة ظروف عمله، ويحفزه للمهنية المتميزة (ولاء محمد صلاح الدين، ٢٠١٩: ٥ - ٦).

ولكي يصل المعلم -ومنها معلم الفلسفة والمنطق - إلى تلك المهنية المتميزة في ظل التغيرات المعرفية والتكنولوجية المتسارعة يشير رانجل سالدانا Rangle Saldana (٢٠٢١: ١٨) إلى ضرورة التركيز على عدة جوانب، منها: الاقتصاد المعرفي، والتنمية المستدامة، والتنور التكنولوجي، واستخدام التطبيقات التكنولوجية، والكفايات الرقمية، والمرونة التدريسية؛ مما يستوجب معلم يتسم بالفاعلية والكفاءة اللازمة لتحقيق ذلك، بحيث يتمكن من توظيف كل ما سبق في التدريس، الأمر الذي يجعل من توظيف وتكامل التطبيقات التكنولوجية في التدريس سمة مهمة من سمات المعلم الفعال.

وتشكل معرفة المعلم - في وقتنا الحالي - حقلاً واسعاً يشمل المعرفة العامة والخاصة لأصول التدريس والمعتقدات الشخصية والخبرة العملية ومعرفة المعلم بالموضوع ومحتواه التخصصي والتقني، وكيفية تعليمه، كما يتضمن معرفة ما حوله من تداعيات واستطرادات معلوماتية؛ ومن ثم تحول مجال البحث في التربية والتعليم من البحث في سلوك المعلم إلى البحث في معرفة المعلم وإمكاناته التكنولوجية التي تمكنه من اتخاذ القرارات المناسبة داخل غرفة الصف وخارجها (Goos,M, 2020: 218).

لذلك صارت العناية بتدريب معلم الفلسفة والمنطق -قبل الخدمة أو أثنائها - على كل ما هو جديد في الجانب التخصصي أو المهني أمراً مهماً للغاية؛ وذلك لأن مادة الفلسفة لا زالت تحتل مكانة بارزة بين المواد الدراسية الأخرى ولا تقل أهمية عنهم كالفيزياء والرياضيات والكيمياء حيث إنها تعد الطلاب لمواجهة الحياة العملية، وقد أطلق عليها قديماً أم العلوم؛ وذلك لأهميتها في ما يحدث اليوم من تطورات علمية ومنافسة عالمية تحتاج إلى متعلمين متسلحين بمهارات التفكير المختلفة، والتي تمنحها لهم دراستهم للفلسفة (Collopy,M, 2020: 218).

وفي هذا الصدد ظهر مصطلح المعرفة البيداغوجية للمحتوى، والتي يسعى كثير من التربويين إلى إكساب المعلمين تلك المعرفة؛ حيث إنها تمكنهم من الاستمرار في تثقيف أنفسهم عن طريق التعلم الذاتي؛ فلا يعني الهدف بجمع قدر محدد من الحقائق، والمعلومات المختلفة فحسب؛ بل بالقدرة -

كذلك - على استثمار تلك الحقائق، والمعلومات في الاستزادة من المعارف التخصصية؛ كمصدر يدفعهم - باستمرار - نحو التعلم الذاتي، وتوجه جهودهم في التعامل مع المواقف التدريسية المختلفة التي تواجههم داخل غرفة الصف (محمد مصباح صيام، ٢٠٢٤: ٣-٥).

ولا يتوقف دور المعرفة البيداغوجية - كما يشير حسين هونج (Husin Hung، ٢٠١٦: ٢٣ - ٢٥) - عند الجانب التخصصي فقط للمعلم، بل يمتد إلى تطبيق بعض التقنيات أو البرامج التكنولوجية في رصد تلك المعارف أو المعلومات، حيث يجب أن تكون لدى المعلم الخلفية العلمية الكافية عن الكيفية التي يتعلم بها المتعلم والاطلاع بعمق على المحتوى التعليمي ومعرفة عملية التعلم ومهارات تدريس المحتوى؛ ومن ثم صارت الكفاءة التدريسية بعداً آخر مهماً يتم خلالها دمج معرفة المعلم بمحتوى المادة وكيفية التدريس ومعرفة المنهج وأفكار الطلاب ووسائل التقويم تحت مسمى المعرفة البيداغوجية للمحتوى.

ويذكر سكوت أسوكو (Scott Asoko، 2014: 33) أن المعرفة البيداغوجية للمحتوى - وفق ما سبق - "تركز على تحويل المحتوى الأكاديمي إلى محتوى قابل للتعلم لدى الطلاب، وهذا يوضح العلاقة بين البيداغوجية والمحتوى المعرفي الذي يدرس ويحتاج إلى معلمين اكتسبوا معرفة هذا المحتوى البيداغوجي حتى يتمكنوا من تحويل المفاهيم والحقائق والنظريات المجردة إلى معلومات واضحة ومفهومة لدى طلابهم على نحو يمكنهم من توظيفها في أمورهم اليومية".

ويقصد بالمعرفة البيداغوجية للمحتوى - كما وضحتها مصطفى محمد عبد الرؤف (٢٠٢٠: ١٧٧٠ - ١٧٧١) - "ذلك الإطار التكاملي ذو الإنتاجية الذي ينظم مجموعة متنوعة من المجالات المعرفية التي تنتج عن دمج التقنية بالمعرفة بالمحتوى والمعرفة بطرق التدريس والمعرفة بتوظيف التكنولوجيا تربوياً ويجب إكسابها لدى المعلمين وحثهم على استكشاف الروابط والعلاقات فيما بينها".

وتكمن أهمية وعي معلمي الفلسفة والمنطق، وكل من يعمل بمهنة التعليم بالمعرفة البيداغوجية للمحتوى في النواحي الآتية:

- تزويد معلمي الفلسفة بخلفية معرفية سريعة عن مجالات المعرفة البيداغوجية للمحتوى الفلسفي من خلال المناقشات التفاعلية والأنشطة الجماعية وجلسات العصف الذهني.

فأهمية برنامج تدريبي قائم على نموذج تياك TPACK لتنمية أبعاد المعرفة البيداغوجية للفلسفة، وتعزيز الوعي بالهوية المهنية لدى معلمينا بالمرحلة الثانوية.
د. هناء حلمي عبد الحميد أبو نعمة

- فهم أفضل ممارسات التدريس الفعّالة، ويجب أن تأخذ في الاعتبار الخلفيات المتنوعة للطلاب، فعندما يتعرف المعلمون على المتعلمين يمكنهم تطبيق الممارسات التربوية التي من شأنها أن تساعد المتعلمين في الفصول الدراسية على الفهم والاستيعاب للقضايا الفلسفية المتنوعة.
- يعد وعي المعلمين بالمعرفة البيداغوجية للمحتوى الفلسفي ضرورة؛ لأنهم يتحررون من المحتوى الروتيني للمحتوى الدراسي المحدد.
- فهم أسس التدريس الفعّال حتى يتمكن المعلمون والمجتمع المدرسي من تحسين أساليب التدريس إذا اعتمدوا على طرق التدريس باستخدام استراتيجيات وتقنيات جديدة، فسيكونون قادرين على دعم المتعلمين وفق قدراتهم وإمكاناتهم.
- يساعد معلمي الفلسفة في التأمل في معتقداتهم وأفكارهم التدريسية لتعديلها بما يتناسب مع مجالات المعرفة التخصصية الأكاديمية.
- يحتاج المعلمون أيضاً إلى التأكد من أن ممارساتهم التربوية تعد المتعلمين لسوق العمل وأصحاب العمل يبحثون عن:
 - ✓ أخلاقيات العمل والكفاءة المهنية.
 - ✓ مهارات الاتصال.
 - ✓ القدرة على التعاون.
 - ✓ مهارات التفكير النقدي.
- توفير مصادر لبناء وتنمية الكفاءة الذاتية للمعرفة بالمحتوى التخصصي والتقني من خلال توفير فرص للخبرات المباشرة المرتبطة بالتخصص.
- توفير فرص للتعلم بالملاحظة والتعلم من بعضهم البعض، وتوفير فرص للتشجيع اللفظي والإقناعات اللفظية والتغذية الراجعة المناسبة، والتي تعد من مصادر بناء الكفاءة الذاتية للمعرفة البيداغوجية التقنية للمحتوى (Bixler, N, 2023: 3-5).

ورغم أهمية دعم المعرفة البيداغوجية لمعلمي الفلسفة الذين ينخرطون يومياً في التدريس داخل الفصول الدراسية، فقد أكدت دراسات عدة افتقار معظم معلمي الفلسفة إلى الحد الأدنى من المعرفة البيداغوجية، وعدم وعيهم بأبعادها أو مكوناتها؛ كدراسات: أولجا شوجيورفا Olga Shugurova

(٢٠٢١)، وبال كريشنا Bal Krishna (٢٠٢٣)، ودانى أبيجيال Danee Abigail (٢٠٢٣)، وجوهانا فانك Johanna Funk (٢٠٢٤)، وياسمين كيركجوز Yasmine Kirkgoz (٢٠٢٤)، وأوصت هذه الدراسات بضرورة تنمية المعرفة البيداغوجية لمعلمي الفلسفة؛ كونهم أكثر المعلمين تأثيراً في عقول طلابهم؛ فهم يشكلون قوة دعم حقيقية لتعليمهم كيف يفكرون؟

وكما يعد وعي المعلم بشكل عام - ومنهم معلمي الفلسفة - بالمعرفة البيداغوجية للمحتوى الذي يعلمه لطلابه؛ فيعد الوعي بالهوية المهنية -على صعيد آخر - مطلباً رئيساً يجب أن يتوفر لديه وعياً حقيقياً بطبيعة الهوية المهنية، حيث يعد تشكيلها والوعي بها الركيزة الأساسية التي تعين المعلمين على النمو المهني السليم؛ مما يؤدي إلى اتخاذ القرار المهني المناسب بعد معرفتهم لذواتهم وإدراكهم لعالم المهنة (التدريس)، كما أن وضوح الهوية المهنية لا يرتبط فقط بالقدرة على اتخاذ القرار المهني، لكن أيضاً الالتزام بهذا القرار والشعور بالرضا المهني (حسين سالم ضيف الله، ٢٠١٧: ١٥٩).

وتمتاز الهوية المهنية -كما يشير ميشاليونز زمبيلاز Michalinos Zembylas (٢٠١٨: ٨٨-٨٩) - بجودة العلاقات الاجتماعية بين المعلمين؛ لأنها عملية تفاعلية مستمرة تحفز المعلمين على القيام بأنشطة متنوعة ومتابعتها، وتشجعهم على التعلم والتطور المهني وفقاً للأهداف المهنية المتطورة، ويقاس تميزها بمدى نجاح المعلمين في التقدم المهني، وتحقيق الكفاءة المهنية والمعتقدات التربوية والبيئة الاجتماعية، وامتلاك الكفاءة المهنية للمعلمين يعد من أهم المتطلبات اللازمة لتنمية الهوية المهنية لديهم.

وتعد الهوية المهنية أساساً لتطوير المعلم، كما أنها توفر إطاراً للمعلمين كي يبنون أفكارهم الشخصية عن تصرفاتهم ومكانتهم في المجتمع الذي يعيشون فيه، فهي بمثابة العدسة التي تعكس ممارسات المعلم الخاصة، وهي مجموعة المؤشرات المهنية التي تعكس التوقعات الاجتماعية والثقافية لما نعينه بسمات المعلم الناجح والمثال الأعلى للمعلم، وتشمل على المدى البعيد الاتجاهات الاجتماعية والثقافية لما يشكله المعلم الفعّال والممارس الصفي (Sacks, J, 2012: 18).

ويقصد بالهوية المهنية للمعلم: "ثقة المعلم في اختياره الوظيفي، وشعوره بتحقيق الذات في عمله وتصوره للتدريس كمهمة وتحدي، كما أنها هوية اجتماعية مرتبطة بممارسة مهنة بعينها تعد نتاج لمزيج من معارف وكفايات مهنية، فهي تعريف الفرد لذاته من خلال سمات العمل الذي يؤديه ومن خلال كفاياته وإنتاجاته المهنية، فضلاً عن انتمائه إلى جماعة مهنية ما" (محمد خلفاوي، ٢٠٢١: ١٥٧).

فأهمية برنامج تدريب قائم على نموذج تياك TPACK لتنمية أبعاد المعرفة البيداغوجية للفلسفة، وتعزيز الوعي بالصورة المهنية لدى معلمينا بالمرحلة الثانوية.
د. هناء حلمي عبد الحميد أبو نعمة

وتعد هوية المعلم ديناميكية وغير مستقرة، حيث إنها قابلة للإنشاء وإعادة الإنشاء، وتتأثر بعدة عوامل داخلية مثل: الدافع والعاطفة، وخارجية مثل: مناخ بيئة العمل، ونوع التدريب الذي يتلقاه المعلم خلال عمله؛ لذلك تعد المراحل التدريبية المبكرة للمعلمين داخل المدرسة –والذين يخوضون بالفعل الميدان المدرسي – سبباً رئيساً في تطور هويتهم المهنية وزيادة وعيهم بها (Bejaard, D, 2020: 25).

وتعد أهمية وعي معلمي الفلسفة بالهوية المهنية – كما تشير دراسة دوجمين ما Dongmin Ma (2022: 17) – في النواحي الآتية:

- توفر الهوية المهنية – بوصفها مركزاً لمهنة التدريس – أساساً لمفهوم الذات لمعلم الفلسفة، حيث يميز كل معلم شيئاً ما يتعلق بنفسه، ويعتمد على تجربته.
- تؤثر تأثيراً إيجابياً على طريقة معلمي الفلسفة في الفصل ونجاحهم في التدريس.
- تساهم في نمو وعي معلمي الفلسفة بسماتهم الشخصية والتزامهم وتحفيزهم على العمل وتحقيق الضمالة الذاتية.
- تحقيق درجة عالية من الوفاء الوظيفي (الالتزام بالمهام والواجبات) والتبصر في العناصر التي تؤثر في دورة صنع القرار كمعلم؛ ومن ثم تطوير سلوكياتهم وقناعاتهم التدريسية.

إلا أن هناك عدداً من الدراسات التي أكدت غياب وعي معلمي الفلسفة بالهوية المهنية، وعدم إلمامهم بطبيعتها وأبعادها وما يؤثر فيها؛ كدراسات: سارة ستيدمان وآخرون Sarah Steadman (2023)، وأونال دينيز Ünal Deniz (2022)، دراسة دوجمين ما Dongmin Ma (2022)، وجاسون ماكجراث Jason McGrath (2022)، تشيان تشاو Qian Zhao (2022)، وجينيفر يامين علي وديف بوما Jennifer Yamin-Ali and Dev Pooma (2021)، وبريثي تيتو Preethi Titu (2019)؛ موصية – جميعها – بضرورة توفير برامج تدريبية متميزة – في ضوءها – يمكن توفير قدر كافٍ من المعلومات والقيم والمهارات المتعلقة بالهوية المهنية.

وهناك علاقة بين المعرفة البيداغوجية للمحتوى والهوية المهنية للمعلمين – وفي هذا الصدد يشير إبراهيم كارامي Ebrahim Karami (2023: 99) – أن ”هناك علاقة وثيقة ومتكاملة وكل منهما يؤثر في الآخر بدرجة كبيرة، حيث إن المعرفة التي يمتلكها المعلم حول ما يمكن تقديمه من

المحتوى بشكل مبسط يسهل على الطلاب فهمه واستيعابه، كما أنه عندما يمتلك المعلمون معرفة بيداغوجية صلبة يمكنهم ذلك من الثقة في قدراتهم وإمكاناتهم في التدريس؛ مما يعزز هويتهم المهنية، ويكسبهم احترام المديرين والطلاب والزملاء، ويسهم في تعميق تصوراتهم الإيجابية الذاتية كمعلمين مهنيين .

كذلك عندما يتمتع المعلمون بهوية مهنية واضحة وإيجابية يصيرون أكثر رغبة في تحسين مهاراتهم ومعارفهم الأكاديمية والتدريسية، كما أنها تشكل الطريقة التي ينظر بها المعلمون إلى أدوارهم وأولوياتهم؛ مما ينعكس على تطوير استراتيجياتهم التدريسية، وتطبيق معرفتهم البيداغوجية داخل غرفة الصف؛ ومن ثم الهوية المهنية تؤثر بشكل كبير في التزام المعلمين بتطوير معارفهم ومهاراتهم، كما أن امتلاكهم معرفة بيداغوجية قوية تسهم في تشكيل هوية مهنية أكثر ثباتاً ووضوحاً (Romylos, S, 2018: 15-16).

وإذا كانت المعرفة البيداغوجية للمحتوى، والوعي بالهوية المهنية أمرين مترابطين، ويمثلان ضرورة لجميع المعلمين؛ فإنها ضرورة بالنسبة لمعلمي الفلسفة؛ حيث تتجلى هذه الضرورة في الدور الرئيس الذي يؤديه معلم الفلسفة في بناء مهارات التفكير التحليلي والناقد لدى الطلاب، وإعدادهم لفهم القضايا الفلسفية وتطبيقها في حياتهم، وتمكنهم من تبسيط المفاهيم المجردة كالأخلاق والوجود والمعرفة وتقديمها بطريقة مبسطة لهم، وتسهم في تطوير أدائهم التدريسي؛ وذلك من خلال استخدام طرائق تدريس متنوعة كالتحليل النصي والحوار الجدلي (Bixler, N, 2023: 30).

كذلك تشكل الهوية المهنية أهمية خاصة لمعلم الفلسفة، حيث إنها تعكس إدراكه لأدواره ومسؤولياته، وهي عامل رئيس في نجاحه لتدريس مادة مهمة مثل الفلسفة، حيث إنها تشجعهم على تعزيز الالتزام بالقيم الفلسفية؛ لأنها تشجعهم على تجسيد القيم الفلسفية مثل: النزاهة الفكرية، واحترام التعددية الثقافية، وتعمق من شعورهم بثقة أكبر في مواجهة التحديات التي تقابلهم خلال تدريس تلك المادة التي تتطلب نقاشات عميقة ومفتوحة. (Zhao, Q, 2022: 55).

ونظراً لأهمية تنمية أبعاد المعرفة البيداغوجية للمحتوى والوعي بالهوية المهنية لمعلمي الفلسفة بالمرحلة الثانوية أمر غاية في الأهمية؛ فإن تحقيق ذلك يتطلب نموذجاً متميزاً يمكن أن يسهم في تحقيق ذلك، ويعد نموذج تيباك من أنسب النماذج التي يمكن الاستناد إليها في تقديم برنامج تدريبي

فاعلية برنامج تدريس علم على نموذج تيباك TPACK لتنمية أبعاد المعرفة البيداغوجية للفلسفة، وتعزيز الوعي بالهوية المهنية لدى معلمينا بالمرحلة الثانوية.
د. هناء حلمي عبد الحميد ابو نعمة

متكامل حول أبعاد المعرفة البيداغوجية، كما يقدم عديداً من المواقف التدريسية التي تهيئ المناخ المناسب للوعي بطبيعة الهوية المهنية وطبيعتها، وكيفية تعميقها في ذاتهم؛ ومن ثم الوعي بكل أبعادها. ويعد نموذج تيباك أحد النماذج الحديثة في التدريس التي تؤكد على التكامل والتداخل بين جوانب إعداد المعلم في العملية التعليمية أو تدريبه خلال عمله، وهذه الجوانب هي: معرفة المحتوى، والتربية، والتكنولوجيا، والتي تؤكد على عناصر جديدة هي المعرفة التكنولوجية المرتبطة بالمحتوى والمعرفة التربوية المرتبطة بالمحتوى والمعرفة التكنولوجية التربوية المرتبطة بالمحتوى.

(Jin, Y, 2019: 28).

كذلك يعد هذا النموذج - كما تذكر خيرية العمري (٢٠١٩: ١٥) - "نموذجاً تعليمياً يتم في ضوئه بناء برامج إعداد أو تدريب المعلمين مهنيًا (تربوياً)، وهو يشمل جميع المعارف والمهارات الواجب توافرها في المعلمين؛ وذلك بغرض تنمية كفاياتهم التدريسية والنتاجة عن دمج ثلاث معارف رئيسة هي: المعرفة التكنولوجية، والمعرفة بمحتوى مادة التخصص، والمعرفة بطرائق التدريس".

كما يشير ليزامب فيلوريا، ونيمار ميركادو Lezamab Viloria & Nimar Meracado (٢٠١٩: ٥٢) إلى أن نموذج تيباك يستمد قيمته وأهميته التربوية من خلال مجالاته المعرفية الرئيسية والفرعية التي يتكون منها، وهي سبعة مجالات ترتبط بعصر الانفجار المعرفي والتطبيقات التكنولوجية وما يتصف به من تطور تكنولوجي مستمر، والانفجار في كم المعلومات ونوعها، والتي تفرض على المعلمين ضرورة الوعي بكل منها وبأسس تطبيقها أو استخدامها في السياقات التربوية المختلفة، وهو ما يوفره نموذج تيباك.

مما سبق نستخلص أن نموذج تيباك قد يكون نموذجاً فعالاً في تطوير المعرفة البيداغوجية والتقنية والمحتوى لدى المعلمين؛ مما يعزز من هويتهم المهنية، ويساعدهم على أداء أدوارهم (الأكاديمية والتدريسية) بفاعلية أكبر في ظل بيئة تعليمية متغيرة ومتقدمة تكنولوجياً، وأكد ذلك العديد من الدراسات التي أوضحت أهمية نموذج تيباك في تطوير أداء المعلمين أكاديمياً ومهنياً؛ كدراسات: ألدنير إنجين Aldemir Engin (٢٠٢٣)، وإيستر كافومان Esther Kaufmann (٢٠٢٣)، ولويس كارلوس لويس Louis Carlos (٢٠٢٤)، وأحمد تايفور Ahmet Tayfur (٢٠٢٤)، وبيكيحداد Becky Hadadd (٢٠٢٤)، وأوصت - جميعها - بضرورة تضمين برامج تدريبية للمعلمين، تعتمد في بنائها على

فلسفة نموذج تيباك، والتركيز على كيفية دمج أبعاد هذا النموذج في طرح العديد من المهارات التي تشرح كيفية الاستفادة من تطبيقات التكنولوجيا المختلفة، وتوفير طرائق تدريس متعددة تعمل على إشراك المعلمين، ومساعدتهم في تطوير أدائهم التدريسي على كافة المستويات. يتضح مما سبق أن هناك ارتباطاً مباشراً بين المعرفة البيداغوجية والهوية المهنية من جهة، وطبيعة نموذج تيباك من جهة أخرى، وأنهم - جميعاً - يسعون إلى دمج التكنولوجيا في التعليم بشكل فعال، وتطوير استراتيجيات تعليمية مبتكرة، وتحسين تعلم الطلاب، وتعزيز كفاءة المعلمين، ومواكبة التطورات الحديثة، وهذا ما يسعى إليه البحث الحالي؛ وذلك عبر تصميم برنامج قائم على نموذج تيباك؛ لتنمية أبعاد المعرفة البيداغوجية، والوعي بالهوية المهنية لدى معلمي الفلسفة بالمرحلة الثانوية.

مشكلة البحث:

تتجلى أهمية تنمية أبعاد المعرفة البيداغوجية لدى معلمي الفلسفة، وتنمية الوعي بالهوية المهنية لديهم ضرورة ملحة؛ لارتباط ذلك بالمهام المطلوبة منهم كمعلمين لتخصص أكاديمي مهم ومختلف إلى حد كبير عن التخصصات الأخرى، وبذلك فهم يؤدون دوراً محورياً في توجيه الطلاب نحو التفكير النقدي والفهم العميق للمفاهيم الفلسفية الكبرى، ومع ذلك فإن المعرفة البيداغوجية تضيف أبعاداً إضافية إلى مهامه، حيث يصبح قادراً على تحويل المحتوى الفلسفي إلى عملية تعليمية فعالة ومثمرة .

كذلك هناك أهمية كبيرة لتنمية وعي معلمي الفلسفة بالهوية؛ لأنها بمثابة مجموعة من القيم والمبادئ والمهارات التي تحدد أدوارهم ومسؤولياتهم وتنعكس على أدائهم غرفة الصف، حيث تتنوع مهامهم لتشمل المهام التربوية والأكاديمية والأخلاقية، ولن يتأتى ذلك إلا من خلال معلم لديه قدر من المعرفة البيداغوجية للمحتوى الذي يدرسه، ووعي كافٍ بأبعاد الهوية المهنية؛ لتحقيق الأهداف التي تروجها مناهج الفلسفة.

ومن ثم صارت هناك ضرورة لتصميم برامج تدريبية لمعلمي الفلسفة تستهدف تنمية الوعي بأبعاد المعرفة البيداغوجية، وكذلك تستهدف تحقيق أكبر قدر من الوعي بطبيعة الهوية المهنية. وتعريضاً لمشكلة البحث؛ فقد أجريت مقابلة مفتوحة - كدراسة استكشافية* - لمجموعة من معلمي الفلسفة بالمرحلة الثانوية، بلغ عددهم (٥) - باستخدام تطبيق Teams - في يوم السبت الموافق ٢٠٢٥/2/10 دارت أسئلتها حول مدى وعيهم بطبيعة المعرفة البيداغوجية لمحتوى الفلسفة

* ملحق ١

فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج تيباك TPACK لتنمية أبعاد المعرفة البيداغوجية للفلسفة، وتعزيز الوعي بالهوية المهنية لدى معلمينا بالمرحلة الثانوية.
د. هناء حلمي عبد الحميد ابو نعمة

بالصف الأول الثانوي، وكيفية تطبيق أبعادها داخل غرفة الصف وخارجها أثناء تدريسهم إياها، ومدى وعيهم بالهوية المهنية ومؤشرات وأبعادها، وجاءت إجاباتهم كالآتي:

➤ أجمع كل أفراد العينة الاستكشافية بأنهم لأول مرة يسمعون مصطلحي المعرفة البيداغوجية والهوية المهنية.

➤ فسر بعضهم أن معنى المعرفة البيداغوجية هي المعرفة التخصصية الأكاديمية.

➤ عد بعضهم الهوية المهنية مقصورة فقط على الجانب المهني أو التربوي أو التدريسي.

➤ قرر البعض الآخر أن الهوية المهنية المقصود بها التنمية المهنية المستدامة.

وتأسيساً على ما سبق، يتضح غياب الوعي بالمعرفة البيداغوجية للمحتوى، والوعي بالهوية المهنية؛ مما يفقدهم كثيراً من المعارف والمهارات والقيم المرتبطة بمهنة التعليم بشكل عام، وتدرّسهم لمحتوى الفلسفة بشكل خاص.

ومما سبق يمكن صوغ مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على نموذج تيباك لتنمية أبعاد المعرفة البيداغوجية لمحتوى الفلسفة، والوعي بمكونات الهوية المهنية لدى معلمينا بالمرحلة الثانوية؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

- ما البرنامج التدريبي القائم على نموذج تيباك لتنمية المعرفة البيداغوجية للفلسفة، وتعزيز الوعي بالهوية المهنية لدى معلمينا بالمرحلة الثانوية؟
- ما فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نموذج تيباك لتنمية المعرفة البيداغوجية للفلسفة لدى معلمينا بالمرحلة الثانوية؟
- ما فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نموذج تيباك لتعزيز الوعي بالهوية المهنية لدى معلمي الفلسفة بالمرحلة الثانوية؟

فروض البحث:

١ - يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $0.05 \leq$ بين متوسطي رتب درجات معلمى المجموعة التجريبية في القياسين: (القبلي) و(البعدي) في تنمية "أبعاد المعرفة البيداغوجية لمحتوى الفلسفة" لصالح القياس البعدي.

وينبثق منه الفروض الفرعية الآتية:

- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $0.05 \leq$ بين متوسطي رتب درجات معلمى المجموعة التجريبية في القياسين: (القبلي) و(البعدي) في تنمية "بعد المعرفة البيداغوجية التخصصية" لصالح القياس البعدي.

- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $0.05 \leq$ بين متوسطي رتب درجات معلمى المجموعة التجريبية في القياسين: (القبلي) و(البعدي) في تنمية "بعد المعرفة التقنية" لصالح القياس البعدي.

- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $0.05 \leq$ بين متوسطي رتب درجات معلمى المجموعة التجريبية في القياسين: (القبلي) و(البعدي) في تنمية "المعرفة البيداغوجية لمحتوى الفلسفة" لصالح القياس البعدي.

- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $0.05 \leq$ بين متوسطي رتب درجات معلمى المجموعة التجريبية في القياسين: (القبلي) و(البعدي) في تنمية "بعد المعرفة البيداغوجية التقنية" لصالح القياس البعدي.

- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $0.05 \leq$ بين متوسطي رتب درجات معلمى المجموعة التجريبية في القياسين: (القبلي) و(البعدي) في تنمية "بعد المعرفة التقنية البيداغوجية" لصالح القياس البعدي.

- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $0.05 \leq$ بين متوسطي رتب درجات معلمى المجموعة التجريبية في القياسين: (القبلي) و(البعدي) في تنمية "بعد المعرفة التقنية البيداغوجية لمحتوى الفلسفة" لصالح القياس البعدي.

- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $0.05 \leq$ بين متوسطي رتب درجات معلمى المجموعة التجريبية في القياسين: (القبلي) و(البعدي) في تنمية "بعد المعرفة بالسياق التعليمي" لصالح القياس البعدي.

فأهمية برنامج تدريبي قائم على نموذج تيباك TPACK لتنمية أبعاد المعرفة البيداغوجية للفلسفة، وتعزيز الوعي بالصورة المهنية لدى معلمينا بالمرحلة الثانوية.
د. هناء حلمي عبد الحميد أبو نعمة

٢ - يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $0.05 \leq$ بين متوسطي رتب درجات معلمى المجموعة التجريبية في القياسين: (القبلي) و(البعدي) في تنمية الوعي بمكونات الهوية المهنية لصالح القياس البعدي.

وينبثق منه الفروض الفرعية الآتية:

- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $0.05 \leq$ بين متوسطي رتب درجات معلمى المجموعة التجريبية في القياسين: (القبلي) و(البعدي) في تنمية الوعي بالمعتقدات التربوية لصالح القياس البعدي.

- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $0.05 \leq$ بين متوسطي رتب درجات معلمى المجموعة التجريبية في القياسين: (القبلي) و(البعدي) في تنمية الوعي بالبيئة الاجتماعية المهنية لصالح القياس البعدي.

- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $0.05 \leq$ بين متوسطي رتب درجات معلمى المجموعة التجريبية في القياسين: (القبلي) و(البعدي) في تنمية الوعي بالتقدم الوظيفي لصالح القياس البعدي.

- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $0.05 \leq$ بين متوسطي رتب درجات معلمى المجموعة التجريبية في القياسين: (القبلي) و(البعدي) في تنمية الوعي بالكفايات المهنية لصالح القياس البعدي.

- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $0.05 \leq$ بين متوسطي رتب درجات معلمى المجموعة التجريبية في القياسين: (القبلي) و(البعدي) في تنمية الوعي بالبعد الشخصي لصالح القياس البعدي.

- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $0.05 \leq$ بين متوسطي رتب درجات معلمى المجموعة التجريبية في القياسين: (القبلي) و(البعدي) في تنمية الوعي بالبعد المهني لصالح القياس البعدي.

- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $0.05 \leq$ بين متوسطي رتب درجات معلمى المجموعة التجريبية في القياسين: (القبلي) و(البعدي) في تنمية الوعي بالبعد المكاني لصالح القياس البعدي.

أهداف البحث:

- إعداد برنامج تدريبي قائم على نموذج تيباك.

- تصميم مقياسين للوعي بـ:

✓ أبعاد المعرفة البيداغوجية للفلسفة.

✓ مكونات الهوية المهنية.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث فيما يأتي:

- تقديم دراسة نظرية عن نموذج تيباك، والمعرفة البيداغوجية للمحتوى، والهوية المهنية.
- استجابة مباشرة لكثير من التوصيات العالمية للبحوث والدراسات والمؤتمرات التي أجريت في مجال المعرفة البيداغوجية للمحتوى، والتي أكدت ضرورة الاهتمام بإكساب المعلمين بأبعاد المعرفة البيداغوجية في ظل التغيرات التكنولوجية السريعة التي يتعرض لها المجتمع اليوم.
- استجابة لدعوة وتوصيات خبراء العديد من التربويين بضرورة تنمية وعي المعلمين بهويتهم المهنية؛ وذلك من خلال تضمين مكونات الهوية المهنية ببرامج تدريبية مختلفة.
- محاولة لتدريب معلمي الفلسفة للوعي بأبعاد المعرفة البيداغوجية للمحتوى ومكونات الهوية المهنية من خلال نموذج تيباك.
- قد يفيد الباحثين في تعرف طبيعة نموذج تيباك.
- يمد الباحثين بأداتي قياس حول أبعاد المعرفة البيداغوجية للمحتوى، ومكونات الهوية المهنية للمعلمين.
- قد يفيد مخططتي برامج تدريب المعلمين بإعادة النظر في محتواها؛ وذلك بالتركيز على نموذج تيباك.

أدوات البحث، ومواده التعليمية:

أدوات البحث:

- مقياس الكفاءة الذاتية للمعرفة البيداغوجية للفلسفة (إعداد الباحثة).
- مقياس الوعي بالهوية المهنية (إعداد الباحثة).

المواد التعليمية:

- البرنامج التدريبي المقترح القائم على نموذج تيباك، ويتضمن:
 - ✓ دليل المتدرب (معلمي/ معلمات الفلسفة بالمرحلة الثانوية).
 - ✓ دليل المدرب (عضو هيئة التدريس).

فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج تيباك TPACK لتنمية أبعاد المعرفة البيداغوجية للفلسفة، وتعزيز الوعي بالهوية المهنية لدى معلميها بالمرحلة الثانوية.
د. هناء حلمي عبد الحميد أبو نعمة

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على ما يأتي:

- بناء البرنامج التدريبي المقترح القائم على نموذج تيباك؛ لقياس بعدين فقط، وهما:
- تنمية المعرفة البيداغوجية للفلسفة.
- تعزيز الوعي بالهوية المهنية.
- تقديم البرنامج المقترح القائم على نموذج تيباك على عينة من معلمي الفلسفة بالمرحلة الثانوية.

منهج البحث وإجراءاته:

أ - منهج البحث

- نظراً لطبيعة البحث، وأهدافه فقد استخدم البحث المنهج الوصفي في الجانب النظري من الدراسة؛ فاستعرض - في ضوءه - مجموعة من الكتابات والأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بما يأتي:
- نموذج تيباك.
 - المعرفة البيداغوجية للفلسفة.
 - الهوية المهنية.

والمنهج شبه التجريبي ذو تصميم المجموعة الواحدة بقياسين: قبلي وبعدي؛ لتعرف تأثير هذا البرنامج في تنمية أبعاد المعرفة البيداغوجية للفلسفة، وتعزيز الوعي بالهوية المهنية لدى معلمي الفلسفة بالمرحلة الثانوية.

ب - إجراءات البحث:

اتبع البحث الحالي - في إجابته عن تساؤلاته - الخطوات الآتية:

- (١) للإجابة عن السؤال الأول: ما البرنامج التدريبي المقترح القائم على نموذج تيباك لتنمية المعرفة البيداغوجية للفلسفة، وتعزيز الوعي بالهوية المهنية لدى معلمي الفلسفة بالمرحلة الثانوية؟ أثبتت الخطوات الآتية:

أ - بناء البرنامج التدريبي المقترح في صورته الأولية مع مراعاة الآتي:

✓ تحديد الغرض منه.

- ✓ تحديد الأهداف التعليمية المراد تحقيقها.
- ✓ جمع المادة العلمية الخاصة به (المحتوى العلمي).
- ✓ إعداد الوسائل والأنشطة التعليمية الملائمة له.
- ✓ تحديد استراتيجياته التدريسية.
- ✓ تحديد أساليب تقويمه.
- ب - عرض البرنامج التدريبي المقترح على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج، وطرائق التدريس (المواد الفلسفية).
- ج - ضبط البرنامج التدريبي المقترح؛ في ضوء آرائهم.
- د - إعداد البرنامج التدريبي المقترح في صورته النهائية.
- (٢) للإجابة عن السؤال الثاني: ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية المعرفة البيداغوجية للفلسفة لدى معلمها بالمرحلة الثانوية؟ أتبع الخطوات الآتية:
- أ - تصميم مقياس الكفاءة الذاتية للمعرفة البيداغوجية للفلسفة في صورته الأولية، وعرضه على المحكمين، ثم ضبطه في ضوء آرائهم، وصولاً إلى صورته النهائية.
- ب - التطبيق القبلي لمقياس الكفاءة الذاتية على عينة البحث - من معلمي الفلسفة بالمرحلة الثانوية - لتحديد مستواهم قبل تنفيذ الدراسة الميدانية.
- ج - تنفيذ الدراسة الميدانية.
- د - التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية على عينة البحث من معلمي الفلسفة بالمرحلة الثانوية لتحديد مستواهم بعد تنفيذ الدراسة الميدانية.
- ه - إجراء المعالجة الإحصائية للنتائج باستخدام الإحصاء اللابارامترى.
- (٣) للإجابة عن السؤال الثالث: ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تعزيز الوعي بالهوية المهنية لدى معلمي الفلسفة بالمرحلة الثانوية؟ أتبع الخطوات الآتية:
- أ - تصميم مقياس الوعي بالهوية المهنية في صورته الأولية، وعرضه على المحكمين، ثم ضبطه في ضوء آرائهم، وصولاً إلى صورته النهائية.

فأهمية برنامج تدريب قائم على نموذج تيباك TPACK لتنمية أبعاد المعرفة البيداغوجية للفلسفة، وتعزيز الوعي بالصورة المهنية لدى معلميها بالمرحلة الثانوية.
د. هناء حلمي عبد الحميد أبو نعمة

- ب - التطبيق القبلي لأدوات البحث على عينة البحث - من معلمي الفلسفة بالمرحلة الثانوية - لتحديد مستواهم قبل التطبيق الميداني.
- ج - تنفيذ الدراسة الميدانية.
- د - التطبيق البعدي لأدوات البحث على عينة البحث - من معلمي الفلسفة بالمرحلة الثانوية - لتحديد مستواهم بعد التطبيق الميداني.
- ه - إجراء المعالجة الإحصائية للنتائج باستخدام الإحصاء اللابارامترى.
- (٤) تقديم ملخص لأهم نتائج البحث، ومناقشتها وتفسيرها.
- (٥) تقديم بعض التوصيات والمقترحات في ضوء ما يسفر عنه البحث من نتائج.

مصطلحات البحث:

برنامج تدريبي قائم على نموذج تيباك:

يعرف إجرائياً بأنه: "مجموعة من الأنشطة والخبرات المستندة إلى مجموعة من المعارف والمهارات المتكاملة والواجب توافرها لدى معلمي الفلسفة بالمرحلة الثانوية، من أجل تحقيق تدريس محتوى الفلسفة بفاعلية باستخدام التقنية، ويتفرع عنه سبع معارف ناتجة عن دمج ثلاث معارف رئيسية، وهي: معرفة المحتوى، ومعرفة التربية (أصول التدريس)، ومعرفة التكنولوجيا، ومعرفة التكنولوجيا والتربية، ومعرفة التربية والمحتوى، ومعرفة التكنولوجيا والمحتوى، ومعرفة التكنولوجيا والتربية والمحتوى".

المعرفة البيداغوجية للفلسفة:

تعرف إجرائياً بأنها: "المعرفة المتخصصة التي تلزم معلمي/ معلمات الفلسفة بالمرحلة الثانوية من أجل توظيف التكنولوجيا بنجاح في تدريس الفلسفة للمتعلمين في المرحلة الثانوية، وتتطلب التكامل بين المعرفة بالمحتوى والمعرفة بطرق التدريس والمعرفة بتوظيف التكنولوجيا على أسس تربوية، وتقاس في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها المعلمون والمعلمات في مقياس الكفاءة الذاتية المخصص لهذا الغرض".

الوعي بالهوية المهنية :

يُعرف إجرائياً بأنه: "إدراك معلمي/ معلمات الفلسفة بالمرحلة الثانوية مجموعة القيم، والمعتقدات، والممارسات، والخصائص التي تعرفهم في سياق مهنتهم، وتعكس رؤيتهم لأدوارهم المهنية وأساليبهم في أداء المهام المطلوبة منهم، وتقاس بالدرجة التي يحصلون عليها في مقياس الوعي بالهوية المهنية".

ثانياً : الإطار النظري للبحث.

ينقسم الإطار النظري للبحث إلى ثلاثة أقسام رئيسة، متضمنة الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بنموذج تيباك، وأبعاد المعرفة البيداغوجية، ومكونات الهوية المهنية؛ وذلك تفصيلاً كما يأتي.

القسم الأول : نموذج تيباك :

يتضمن هذا القسم عرضاً مفصلاً لطبيعة نموذج تيباك؛ من حيث: مفهومه، ونشأته، ومجالاته، والأهمية التربوية له، والدراسات السابقة ذات الصلة به.

أولاً : نشأة نموذج تيباك ، وتطوره.

يرجع ظهور نموذج تيباك إلى ظهور التقنيات الرقمية والمستحدثات التكنولوجية التي أخذت في اجتياح حياة المعلمين شيئاً فشيئاً، ولما تميزت به من دقة وكفاءة عالية وسهولة في الاستخدام وسرعة في الإنجاز؛ مما جعل الدورات التدريبية العادية قليلة الجدوى، وصار لزاماً على مؤسسات تدريب المعلمين اعتبار التكنولوجيا ركيزة أساسية لا تقل عن المحتوى وطرائق التدريس؛ مما يمكنهم من تحقيق التفاعل والتكامل فيما بين هذه الركائز الرئيسية الثلاثة السالفة الذكر خلال الموقف الصفّي.

يعد نموذج تيباك من النماذج التدريسية المعاصرة التي تركز على التكامل بين المعرفة التكنولوجية والتخصص (المادة الدراسية) مع العناية بطرائق التدريس كمتطلبات رئيسة للتدريس الفعّال، وفي هذا الصدد يذكر فيكتور وانج Victor Wang (٢٠١٨: ٧ - ٩) أن: "نموذج تيباك قد ظهر بفضل شولمان في أواخر القرن العشرين، حيث أكد أن التدريس الناجح يرتبط باستخدام الأساليب التربوية التي تتناسب مع موضوع تخصصه، أي: المزج بين المعرفة التخصصية والخبرة التدريسية مع التأكيد على التطبيقات التكنولوجية كأدوات مساعدة تدعم التدريس الفعّال في السياقات التربوية المختلفة".

فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج تيباك TPACK لتنمية أبعاد المعرفة البيداغوجية للعلامة، وتعزيز الوعي بالصورة المهنية لدى معلمينا بالمرحلة الثانوية.
د. هناء حلمي عبد الحميد ابو نعمة

ويضيف أنه قبل ظهور نموذج تيباك كان هناك نموذج أساسي يُعرف بـ "المعرفة التربوية بالمحتوى (PCK)"، الذي قدمه الباحث لي شولمان (Lee Shulman) عام ١٩٨٦م، وقد راعى هذا النموذج العلاقة بين المعرفة بالمحتوى والمعرفة التربوية، مؤكداً أن التدريس الجيد لا يعتمد فقط على معرفة المادة، بل على كيفية تدريسها بفعالية.

وقد قدم شولمان نموذجاً يتضمن المعرفة اللازمة لإعداد المعلم أو تدريبيه، وأطلق عليه الإطار الخاص بالمعرفة والمحتوى، وهي تتجاوز المعرفة بموضوع أو الدرس أو محتواه العلمي إلى بُعد معرفة الموضوع للتدريس بالطريقة أو النمط الذي يجسد المحتوى؛ ليكون أكثر ارتباطاً بالمتعلم وباستخدام استراتيجيتين تدريبيتين تساهم في تحقيق فهم عميق للمتعلمين (عادة محمد حسنى النوبى، ٢٠٢٣: ٢٧).

وفي بداية القرن الحادي والعشرين - يذكر كل من نيومان سوالو Neumann Swallow (٢٠١٦: ١٨) - بدأ التركيز على دمج التكنولوجيا في التدريس، مما أدى إلى تطوير نموذج جديد في عام ٢٠٠٦م، قدمه الباحثان بونيا ميشرا (Punya Mishra) وماثيو كوهلر (Matthew J. Koehler) نموذج مطور لتيباك، حيث أضافا المعرفة التكنولوجية (TK) إلى نموذج PCK؛ مما جعل النموذج أكثر ملاءمة لعصر التعليم الرقمي.

ويمكن توضيح مراحل تطور هذا النموذج - كما ورد في عدد من الكتابات والأدبيات؛ مثل: برينكلي ايتزكورن Brinkly Etkorn (2018)، وتشينج إكسي Cheng Xie (٢٠١٨)، ونيلسون فويثوفر Nelson Voithofer (2022)، ودينج تشانج Ding Zhang (٢٠٢٣) - كما يأتي:

-مرحلة التأسيس (٢٠٠٦ - ٢٠١٠م):

بدأ النموذج يُطبق في أبحاث تكنولوجيا التعليم، وصار إطاراً مرجعياً لتدريب المعلمين على كيفية دمج التكنولوجيا في المقررات الدراسية.

- مرحلة الانتشار والتطبيق (٢٠١٠ - ٢٠١٥م):

حيث بدأ الباحثون والتربويون في تطبيق نموذج تيباك برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وبرامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة؛ بهدف تحسين مهارات المعلمين، كذلك طبقت أدوات تقويم لقياس مستواهم بعد مرورهم بنموذج تيباك.

- مرحلة التطورات الجديدة (٢٠١٥ - ٢٠٢٣م):

وهنا مزج التعلم التقليدي بالتكنولوجيا من خلال التعليم المدمج والتعلم عن بُعد كذلك تزايد الاهتمام باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي والواقع المعزز في التدريس ضمن تطبيقات تيباك التدريسية؛ وظهرت أدوات تعليمية جديدة مثل Google Classroom ، Microsoft Teams ؛ مما وسّع نطاق انتشار تطبيقات هذا النموذج.

ثانياً: مفهوم نموذج تيباك.

نموذج تيباك TPACK هو اختصار لمصطلح Technological Pedagogical and Content Knowledge وهو تقاطع لكل من معرفة المحتوى وأصول التدريس والتكنولوجيا لإنتاج معارف جديدة في معرفة المحتوى التربوي ومعرفة المحتوى التكنولوجي والمعرفة التربوية التكنولوجية.

ويعد نموذج تيباك -كما يشير ماثيو كوهلر Matthew Kohler (٢٠١٧: ٨) - "وصفاً لعمليات الاتصال المتكامل ما بين المعرفة بالمحتوى والمعرفة التربوية والمعرفة التقنية من خلال توضيح الكيفية التي يمكن من خلالها للمعلمين دمج الأدوات التقنية في تقديم المحتوى الدراسي وتعليمه في بيئات التعلم الصفية.

كما أنه إطار يصف أنواع المعرفة المتكاملة التي يحتاجها المعلم كي يدرس عن طريق تفاعل المعرفة بالمحتوى والمعرفة بالتكنولوجيا وطرائق التدريس مع بعضهم البعض".

ويقصد بنموذج تيباك بأنه: "إطار نظري ومنهجي لتكنولوجيا التعليم وما ترتبط بها من ممارسات تجعل من المعلم قائد متمكن من استثمار الإمكانيات التكنولوجية في إنتاج أفضل المخرجات التعليمية" (فاتن فودة، ٢٠١٧: ٥٩).

فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج تيباك TPACK لتنمية أبعاد المعرفة البيداغوجية للفلسفة، وتعزيز الوعي بالهوية المهنية لدى معلمينا بالمرحلة الثانوية.
د. هناء حلمي عبد الحميد أبو نعمة

وتعرفه مها حسن (٢٠٢٠: ٦١٨) بأنه: "إطار منهجي شامل يبنى على الدمج بين معرفة المحتوى والتربية والتكنولوجيا لإكساب الطلاب أو المعلمين مجموعة من المعارف والمهارات والممارسات التربوية كمتطلب رئيس للتدريس الفعال".

وتعرفه رشا صبري (٢٠١٩: ١٩٥) بأنه: "مجلد المعارف والكفايات التي تساعد المعلم في استخدام التكنولوجيا في تدريس محتوى بعينه، ويتضمن ثلاثة مكونات رئيسية، وهي: معارف المحتوى، والمهارات التربوية، والتطبيقات التكنولوجية، إلى جانب ما ينتج من التقاء هذه المكونات الثلاث".

أي أنه: "نموذج تعليمي يتم في ضوئه بناء برامج إعداد المعلمين أو تدريبهم، وهو يشمل كل المعارف والمهارات والقيم الواجب توافرها في المعلمين بغرض الإسهام في تنمية الكفايات التدريسية لديهم، وتعزيز ممارساتهم التربوية في المواقف التعليمية المختلفة" (Xei, C, 2018: 5).

وهو أحد النماذج التي تحدد الكفايات الضرورية اللازمة لتحسين التطبيق الناجح للتدريس الفعال من خلال دمج المحتوى العلمي الذي يدرسه بالتكنولوجيا الملائمة مع طرائق التدريس المناسبة في وحدة واحدة بغرض تحقيق الأهداف المرجوة (Voithofer, N, 2022: 8).

ثالثاً: فلسفة نموذج تيباك.

تبنى فلسفة نموذج تيباك على الدمج أو المزج بين المحتوى والتكنولوجيا وطرائق التدريس كمتطلبات أساسية للتدريس الناجح، وتحقيق تكامل كبير فيما بينهم خلال برامج تدريب المعلمين، بحيث ينتج عن ذلك مهارات مهنية متعلقة بممارسات تدريسية ينبغي أن يمتلكها المعلم كي يتكيف مع متطلبات الثورة التكنولوجية الحالية، وكي يستفيد منها في تحسين ممارساته التدريسية (المياء محمود القاضي، ٢٠٢٣: ٢٧).

وتذكر باتريشا أبيت Batrisha Abbitt (٢٠٢٢: ٢٨)، وحنان عبد السلام حسن (٢٠١٨: ٢٢٤) عدة مبادئ فلسفية يركز عليها نموذج تيباك، منها:

- امتلاك معرفة تكنولوجية متطورة تسهم في دمج التطبيقات التكنولوجية الحديثة في داخل الفصول الدراسية.

- امتلاك المعرفة التخصصية الكافية التي تسهم في تحقيق فهم عميق للطلاب.
- امتلاك معرفة تربوية كافية تسهم في اختيار واستخدام استراتيجيات تدريس ملائمة لمحتوى التخصص وطبيعة الطلاب.
- الترابط بين أصول التدريس والتكنولوجيا والمحتوى التخصصي.
- التفاعل بين مكونات الموقف التعليمي.
- التفاعل بين المعلم والتكنولوجيا والمنهج المدرسي بكل مكوناته.
- تحول الاهتمام من التركيز على ماذا يجب أن يتعلمه المعلم عن طريق التكنولوجيا؟ إلى كيف تتفاعل التكنولوجيا مع محتوى التخصص وأساليب تدريسه؟.
- ضرورة تفسير الممارسات داخل غرفة الصف.
- التكنولوجيا مكون أساسي لا تنجزاً عن عملية التدريس.
- المعرفة التكنولوجية وحدها غير كافية لتنمية الأداء التدريسي لدى المعلم.
- التدريس بشكل عام يتطلب من المعلمين مهارات تدريسية تبنى على التنوع والدمج بين المحتوى وطرائق التدريس والتكنولوجيا.
- التدريس نشاط عالى التعقيد يستند إلى أنواع متعددة من المعرفة.

رابعاً: أبعاد (مكونات) نموذج تيباك.

تشير تساي تشاي Tsai Chai (٢٠٢٣:٥٥) إلى أن شولمان أول من تقدم بأفكار اعتمدت أساسها على إطار واضح المعالم والمكونات؛ فكان سهل التطبيق، ولاقى رواجاً كبيراً في صفوف التربويين، حيث استخدم إطاره كأساس نظري لتطوير المعلمين وتأهيلهم، ويستخدم خلالها المعلمين التكنولوجيا كأدوات تيسر عملية التدريس، وكيفية تفاعل تلك المعارف والأدوات مع بعضها البعض.

ويذكر إلين ساهين Elin Sahen (٢٠٢١: ٢٥-٢٦) أن "نموذج تيباك إطار من المعرفة الخاصة بالمحتوى والتربية والتكنولوجيا، تهدف إلى توظيف الكفايات الضرورية للمعلمين، والتي تمكنهم من دمج التكنولوجيا بالتعليم".

فأهمية برنامج تدريس علم على نموذج تيباك TPACK لتنمية أبعاد المعرفة البيداغوجية للفلسفة، وتعزيز الوعي بالصورة المهنية لدى معلمينا بالمرحلة الثانوية.
د. هناء حلمي عبد الحميد أبو نعمة

ووفق ما سبق يحدد كل من فيكتور وانج Victor Wang (٢٠١٨: ١٢ - ١٤) من نيومان سوالو Neumann Swallow (٢٠١٦: ٣٠ - ٣٥) مكونات نموذج تيباك من المعارف الآتية:

- المعرفة الخاصة بالتربية.

وتوصف بأنها: "معرفة غير معتمدة على التخصص العلمي فهي تتعلق بتنظيم الصف وإدارته والمعرفة العامة بنظريات التعلم وطرق التدريس العامة".

- المعرفة الخاصة بالمحتوى.

وهي: "تضم معرفة كل ما يتعلق بموضوع علمي وتخصص بعينه بغض النظر عن تدريسه، فهي تتعلق بالحقائق والمفاهيم والمبادئ والنظريات وكيفية تنظيمها داخل التخصص العلمي، وكل ما يتعلق بطرق الإثبات والبراهين الخاصة بذلك التخصص".

- المعرفة الخاصة بالتربية والمحتوى معاً.

وهي: "مزيج بين معرفة المحتوى ومعرفة التربية بالتوافق مع الخبرة الذاتية للمعلم ليتكون فهم موسع لكيفية تدريس موضوع علمي بعينه، ويتكيف بما يتناسب مع حاجات المتعلمين وقدراتهم داخل سياق تعليمي محددة، وهي المعرفة الأساسية التي تسعى برامج إعداد المعلمين لتطويرها".

- المعرفة الخاصة بالتكنولوجيا.

وبعدها تم توسيع نطاق نموذج شولمان بإضافة التكنولوجيا كمجال معرفي مستقل، وليس كأداة بعينها للتدريس؛ ونتيجة لذلك ركزوا على تطوير معلمي المراحل التعليمية المختلفة وتأهيلهم كمحترفين في العملية التعليمية على اختلاف تخصصاتهم، وبذلك طور مفهوم نموذج تيباك وصار إطار المعرفة الخاص بالمحتوى والتربية والتكنولوجيا، والذي يهدف إلى توظيف كفايات مهمة للمعلمين تمكنهم من دمج التكنولوجيا بالمعرفة التخصصية والمهارات التدريسية .

ويوضح الشكل الآتي طبيعة الارتباط بين المكونات السالفة الذكر



شكل (١): مكونات نموذج تيباك (إعداد الباحثة)

خامساً: الأهمية التربوية لنموذج تيباك.

تشير العديد من الدراسات مثل دراسات: حنان عبد السلام حسن (٢٠١٨)، وأمانى رشدان العازمي (٢٠٢١)، ومنى محمد الدسوقي (٢٠٢٢) ولى كاجونمانى Lee Kagunmani (٢٠٢١)، وسريسا ديرمان Srisa Derman (٢٠٢٠)، وبوستا ليناردو Posta Leonardo (٢٠٢٠)، وجريتش ولان Gersch Walan (٢٠٢٠) أن من الفوائد التدريسية المهمة لنموذج تيباك بشكل عام تتمثل في النقاط الآتية:

- المساهمة في التنمية المهنية للمعلمين في ضوء متطلبات التدريس الحديثة.
- مواكبة أحدث تقنيات الاتصالات والمعلومات والذكاء الاصطناعي.
- تحسين نواتج تعلم الطلاب من خلال استخدام التطبيقات التكنولوجية الحديثة داخل غرفة الصف.
- المساهمة في تحديد ما يحتاجه المعلمين مهنيًا سواء قبل الخدمة أو أثناءها.
- تحقيق التكامل بين تطبيقات التكنولوجيا وطرائق التدريس وممارسات المعلمين التدريسية.
- متابعة كل ما يستجد على الصعيد التربوي لتنمية الممارسات التدريسية.
- تفعيل دور المتعلم في العملية التعليمية كأحد التوجهات التربوية الحديثة.
- تحويل الأفكار النظرية التربوية والتكنولوجية إلى تطبيقات تخدم مادة التخصص.

فاعلية برنامج تدريب قائم على نموذج تيباك TPACK لتنمية أبعاد المعرفة البيداغوجية للفلسفة، وتعزيز الوعي بالصورة المهنية لدى معلميها بالمرحلة الثانوية.
د. هناء حلمي عبد الحميد ابو نعمة

- تنمية الكفاءات التكنولوجية للمعلمين داخل غرفة الصف وخارجها.
- تطوير كفايات المعلمين تخصصياً وتربوياً وتكنولوجياً.
- مساعدة المعلمين في حل المشكلات التقنية أثناء تنفيذه للدروس اليومية داخل غرفة الصف.
- مساعدة المعلمين في اختيار أفضل الطرائق التدريسية وفقاً لمعايير بعينها.
- تمكين المعلمين من المفاهيم الأساسية للتخطيط والتنفيذ والتقييم.
- مساعدة المعلمين في فهم العلاقة بين طرائق تدريس التخصص وطبيعة التخصص والتكنولوجيا.
- تحفيز المعلمين للبحث عن مصادر التعلم الرقمية اللازمة لإنشاء محتوى رقمي لتحقيق أهداف الدروس اليومية.
- إكساب المعلمين العديد من المهارات الحياتية التي تسهم في زيادة تحصيل طلابهم الدراسي.
- منح فرص عديدة للمعلمين في مناقشة تطوراتهم التكنولوجية.
- إنشاء ثقافة تعلم مستدامة للمعلمين.

القسم الثاني: المعرفة البيداغوجية للفلسفة ومعلميها.

يتضمن هذا القسم المعرفة البيداغوجية للفلسفة، من حيث مفهوماها، وأبعادها، وخصائصها، وأهميتها التربوية، وطرائق تنميتها، وأهمية تنميتها.

أولاً: مفهوم المعرفة البيداغوجية للفلسفة ومعلميها.

يعد مفهوم المعرفة البيداغوجية مفهوماً شديداً الارتباط بأدوار المعلم المختلفة، حيث إنها تسهم في توفير جميع الإمكانيات اللازمة لإعداده وتأهيله تربوياً ومهنياً؛ وذلك لأن مهنة التعليم لم تعد تقتصر على الفطرة والموهبة والممارسة فقط، بل لا بد من اتقان الأصول والقواعد والأساليب الفنية التي تبنى على أسس علمية مستمدة من الأطر والنظريات التربوية والنفسية، إلى جانب التدريس والتأهيل قبل الخدمة وأثنائها (كمال المنوفي، ٢٠١٤: ٤).

ويعرفها شولمان Shulman نقلاً عن محمد مصباح صيام (٢٠٢٤: ٢٥) بأنها: "المعرفة التي تتعدى معرفة المحتوى الدراسي لذاته إلى معرفة المحتوى الدراسي لتدريسه من أجل جعل المحتوى

الدراسي يسيراً وقابلاً للتعلم من خلال الشروحات والتوضيحات والحوارات، وضرب الأمثلة والعروض العملية وغيرها من التمثيلات التي تجعل المحتوى قابلاً للاستيعاب من المتعلمين على اختلاف قدراتهم".

وتُعرف المعرفة البيداغوجية -كما يشير إدوارد جروسمان Edward Grossman (٢٠١٢: ٢٤) -على أنها: "مجموعة المبادئ الأساسية التي تعتمد عليها عملية تنفيذ التدريس، مثل: النواحي العملية لإدارة الصف، ومهارات التدريس، وزمن التعلم الأكاديمي، ووقت الانتظار، والنظام الاجتماعي الصفّي والمدرسي والتفاعل الصفّي".

وتُعرفها سعاد عباسي (٢٠٢٢: ١٤) بأنها: "مكتسبات المعلمين من المعارف التربوية والمعارف المتعلقة بتيسير عملية التعلم، سواءً من خلال الدراسة أو التكوين أو الخبرة المناسبة لتدريس مادة ما؛ مما يساهم في النمو المهني للمعلمين".

أما كلير مونت قوتر وآخرون (٢٠١٣: ١٤) يرون أنها: "مجموعة من المعارف والمهارات التربوية اللازمة لمعرفة أصول التدريس، وتشمل التخطيط والتنفيذ والتقويم في مجال التخصص".

وعرفها بو سعدة حلومة (٢٠١٩: ٤) بأنها: "مجموعة المعارف والوسائل والطرائق التربوية القابلة للتطبيق في مختلف المواقف التعليمية التي يوجد فيها المتعلمين بقصد تيسير عملية التعليم والتعلم، ولها صلة كبيرة بعلم التربية، وبدونها يتحول التدريس إلى عملية عشوائية، ويفقد دلالته ومعناه".

ويقصد بها -في نظر نورة أحمد حلاحلة (٢٠١٨: ٢١) - "مجموعة من القواعد التي تساهم في تمكين المعلمين وتعزيز نظرتهم للتدريس؛ لأنها تعني بالأهداف المراد تحقيقها بالاعتماد على الكل العام المشارك في العملية التعليمية، كالمتعلم والمحتوى وطرائق التدريس والوسائط المستخدمة، فهي معرفة عميقة فيما يتعلق بالممارسات والعمليات التربوية المختلفة".

أما المعرفة البيداغوجية للفلسفة أو لمعلمي الفلسفة يقصد بها "الممارسات التربوية الأساسية داخل غرفة الصف خلال تدريسه لموضوعات الفلسفة من خلال عدة علاقات؛ نظراً لأن العلاقات تشكل محوراً للنهج التعليمي الذي يتبعه معلم الفلسفة، وتشكل هويته التربوية، ونوع الصف الذي يعتزم إنشائه، والمعرفة التي تمكن معلم الفلسفة من معالجة المعلومات، واتخاذ الخيارات، والبقاء منتبه خلال تدريسه إلى أقصى قدر ممكن، بما في ذلك المهام اليومية التي ربما تكون روتينية تماماً"

(Anderson, C,2022: 11)

فأهمية برنامج تدريس قائم على نموذج تياك TPACK لتنمية أبعاد المعرفة البيداغوجية للفلسفة، وتعزيز الوعي بالصورة المعنوية لدى معلميها بالمرحلة الثانوية.
د. هناء حلمي عبد الحميد أبو نعمة

وهي: "مجموعة الممارسات التي تمكن معلم الفلسفة - داخل غرفة الصف وخارجها - من بناء بيئة صفية تشعر المتعلمين بالأمان، وجديرة بالثقة، وتفسح المجال للاختيار، وتمكن المتعلمين من المرور بتجارب حياتية مختلفة ووضع حدوداً وقيوداً صحية في الفصل الدراسي جنباً إلى جنب مع الروتين، وبذل المجهود الكافي بشأن تجهيز المواد والأنشطة وتأثيراتها المختلفة التي يمكن أن تحدثها في تعلم المتعلمين لمحتوى الفلسفة" (Andria, N, 2024: 5)

فالمعرفة البيداغوجية لمعلم الفلسفة - كما تشير ساندرا ويلسون Sandra Willson (٢٠٢١: ٥ - ٦) - "مجموعة المهام التي تمكن معلم الفلسفة من اتيان التدريس لأي محتوى فلسفي ويضع من خلال ذلك مواقف تعليمية مثالية يشرح خلالها قيمه وتطلعاته التدريسية، ويصف سيناريوهات التدريس المثالية بكفاءة في ضوء ما يقترحه من طرائق واستراتيجية متميزة وملائمة لطلابه ولطبيعة محتوى الفلسفة، ويضع تصور لنتائج تعلم طلابه بأساليب تقويم يستخدمها بدقة".

ووفق ما سبق يمكن تعريف المعرفة البيداغوجية للفلسفة إجرائياً بأنها: "المعرفة المتخصصة التي تلزم معلمي/معلمات الفلسفة بالمرحلة الثانوية من أجل توظيف التكنولوجيا بنجاح في تدريس الفلسفة للمتعلمين في المرحلة الثانوية، وتتطلب التكامل بين المعرفة بالمحتوى والمعرفة بطرق التدريس والمعرفة بتوظيف التكنولوجيا على أسس تربوية، وتقاس في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها المعلمون والمعلمات في مقياس الكفاءة الذاتية المخصص لهذا الغرض".

ثانياً: أبعاد المعرفة البيداغوجية للفلسفة.

تتعدد أبعاد/ مكونات المعرفة البيداغوجية، ولكنها استقرت على سبعة أبعاد رئيسية، وباستقراء عدد من الكتابات والأدبيات، وكذلك الدراسات السابقة يمكن تصنيف هذه الأبعاد إلى ما يأتي:

١ - المعرفة بالمحتوى الفلسفي.

يتضمن هذا البعد معرفة المعلم بمحتوى التخصص وإتقانه للمعارف والمفاهيم والنظريات والمبادئ الرئيسية المتضمنة داخله والمنوط بتدريسها (شهناز إبراهيم البفار، ودعاء غوشة وهبه، ٢٠١٧: ٢٥). وبالنسبة لمعلم الفلسفة فهي تشمل الفهم العميق لموضوعات مقرر الفلسفة التي يتم تدريسها، خاصة المفاهيم والنظريات الفلسفية والمبادئ والقواعد المرتبطة بها، مثل: "الميتافيزيقا، والأخلاق،

ونظرية المعرفة، والفلسفة السياسية، وفهمه المدارس الفلسفية المختلفة (مثل الفلسفة اليونانية القديمة، الفلسفة في العصر الوسيط، والفلسفة الحديثة، والفلسفة المعاصرة)، كذلك القدرة على تحليل القضايا الفلسفية وتحليلها بشكل نقدي (Marshall, J, 2017: 8-9)

٢ - المعرفة البيداغوجية العامة.

ويقصد بها: "المعرفة بكيفية تعليم أو تدريس المحتوى من خلال مجموعة الممارسات والطرائق والاستراتيجيات الملائمة لتدريس هذا المحتوى، وتحقيق أهدافه التدريسية، كذلك تتعلق بمهارات التدريس المختلفة كالخطيط والتنفيذ والتقويم لمحتوى التخصص" (عدنان محمود عياد موسى، ٢٠١٩: ٣٠).

وهناك عدد من استراتيجيات التدريس الفعالة - كما يشير فيكتور وانج Victor Wang (٢٠١٨: ٢٢) - التي تلائم تخصص الفلسفة، مثل: المناقشة، والحوار السقراطي، وحل المشكلات، والمناظرات الفلسفية، والتدريس بالنصوص الفلسفية، واستخدام النقاش الفلسفي داخل الفصل، وتحفيز التفكير النقدي لدى الطلاب.

٣ - المعرفة البيداغوجية للمحتوى الفلسفي.

وهذا البعد يتعلق بالربط بين المعرفة بالمحتوى المعرفي والمعرفة البيداغوجية، وهي معرفة أبعاد وأعمق من التخصص، والتي تتضمن المعرفة بكيفية تدريس محتوى علمي بعينه، والمعرفة البيداغوجية للمحتوى وفقاً لذلك هي المعرفة التي تمزج بين المعرفة بالمحتوى وفهم طرائق التدريس التي تلائم محتوى بعينه على أفضل شكل ممكن (سامية بريك وآخرون، ٢٠٢٢: ٢٢).

وعلى صعيد المعرفة البيداغوجية بمحتوى الفلسفة - كما تذكر ساندى فاركوهار Sandy Farcuhar (٢٠١٦: ٢٥ - ٢٦)، وسارونا ويلسن Sarona Wilson (٢٠٢١: ٥٨) - فهي "تتعلق بقدرة معلم الفلسفة على الدمج بين معرفة المحتوى الفلسفي ومعرفة طرق تدريسه بفعالية، بحيث يستطيع المعلم تقديم موضوعات الفلسفة بطريقة تناسب مستوى الطلاب، وتحويل المعارف الفلسفية المعقدة إلى مفاهيم يمكن للطلاب استيعابها والتفاعل معها باستراتيجيات تدريسية تمكن المعلم من تحقيق ذلك، واستخدام أمثلة حياتية وفلسفية لتوضيح المفاهيم الفلسفية المجردة".

فاعلية برنامج تدريس قائم على نموذج تياك TPACK لتنمية أبعاد المعرفة البيداغوجية للفلسفة، وتعزيز الوعي بالصورة المعنوية لدى معلمينا بالمرحلة الثانوية.
د. هناء حلمي عبد الحميد ابو نعمة

٤ - المعرفة التكنولوجية.

ويقصد بها: "معرفة المعلم بالتقنيات أو الوسائل التقنية التي يمكن للمعلم استخدامها، وتحديد المعرفة بتشغيل أو استخدام الأجهزة والأدوات المتنوعة دون أن يكون ذلك مرتبطاً بمحتوى أو في إطار استراتيجية بعينها" (عدنان محمود عياد موسي، ٢٠١٩: ٣٢).

وبالنسبة لمعلم الفلسفة فإن ذلك البعد يتضمن القدرة على استخدام الأدوات التكنولوجية والبرمجيات وتطبيقها خلال تدريس موضوعات الفلسفة لدعم تعلم الفلسفة داخل غرفة الصف، وتحسين التفاعل مع الطلاب، والإلمام بالأدوات الرقمية المناسبة لتدريس الفلسفة، مثل: القدرة على استخدام منصات التعلم الإلكتروني، واستخدام الوسائط المتعددة مثل الفيديوهات التفاعلية (Brezinka, W,2019: 18).

٥ - المعرفة التكنولوجية البيداغوجية.

يتضمن هذا البعد فهم كيفية دمج التكنولوجيا بطرق تدريس فعالة لتعزيز عملية التعلم وتحفيز الطلاب، وكيفية تحسين تقنية بعينها للطريقة التي يدرس المعلمون من خلالها.

ويمكن لمعلم الفلسفة - كما يذكر فريدا هاييتينج Farieda Heyting (٢٠١٨: ١٢ - ١٣) - توظيف ذلك البعد من خلال استخدام التكنولوجيا لتوضيح المضامين الفلسفية المجردة من خلال الأشكال التوضيحية والخرائط الذهنية، وتوظيف الأفلام التعليمية التفاعلية لشرح النظريات الفلسفية، وإعداد أنشطة إلكترونية، مثل: المنتديات الفلسفية، ودمج الواقع المعزز (AR) والواقع الافتراضي (VR) في تدريس الفلسفة من خلال تجارب محاكاة للفلاسفة ونشأتهم التاريخية.

٦ - المعرفة التكنولوجية البيداغوجية لمحتوى الفلسفة.

ويقصد بها - كما تشير دعاء أشرف محمد عواد (٢٠٢٣: ٣٠) - "مجموعة المعارف التي يستخدمها المعلم لتحسين جودة التدريس باستخدام التكنولوجيا؛ وذلك من خلال التكامل بين التكنولوجيا وطرائق التدريس والمحتوى العلمي التخصصي".

وينعكس هذا البعد على المحتوى الفلسفي أو معلم الفلسفة من خلال التكامل بين المعرفة بالمحتوى الفلسفي الذي يدرس، والاستراتيجيات التي تستخدم في تدريس هذا المحتوى، والتكنولوجيا، بحيث يتم استخدام الأدوات التقنية لتقديم المحتوى بطريقة ابتكارية وفعالة.

(Marshall, J,2017: 12)

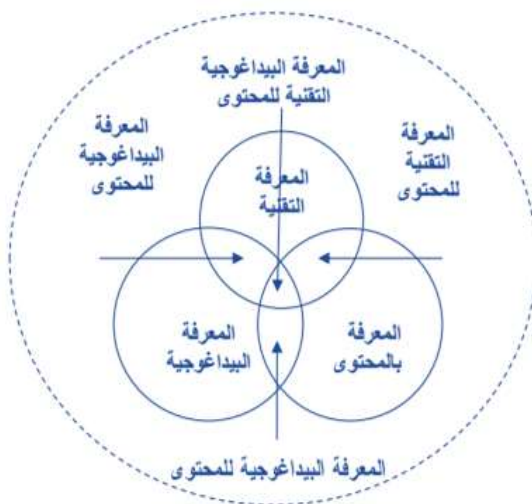
كذلك فهي تشير إلى القدرة على توظيف التكنولوجيا بفعالية في تدريس الفلسفة، بحيث يتم الدمج بين المحتوى الفلسفي كالمفاهيم، والنظريات، والمدارس الفلسفية، واستراتيجيات تدريس الفلسفة، وتحفيز التفكير الناقد، والأدوات التكنولوجية كالتطبيقات الرقمية، والوسائط المتعددة، والمنصات التفاعلية. (Bridges, D, 2018: 25) .

٧ - المعرفة بالسياق التعليمي.

تتضمن فهم البيئة التعليمية، والثقافة المدرسية، وخلفيات الطلاب الاجتماعية والاقتصادية، والإلمام بثقافة المجتمع المحيط بالمدرسة والوسط التربوي الذي أتى منه الطالب لأن هذه المعرفة تمكنه من استخدام أمثلة من واقع الطالب وتبعده عن الكثير من الكلمات والمصطلحات التي قد لا ترد في الرصيد الثقافي للطلاب (دعاء أشرف محمد عواد، ٢٠٢٣: ٣٦).

وعلى صعيد المعرفة بالسياق التعليمي لمعلم الفلسفة فهي تساعده في فهم خلفيات الطلاب الثقافية والفكرية وتأثيرها على فهمهم للفلسفة، وتمكنه من توظيف الفلسفة لمعالجة قضايا معاصرة ترتبط بحياة الطلاب اليومية (Wtodarczykm, R, 2022: 19).

ويمكن التعبير عن تلك الأبعاد من خلال الشكل الآتي:



شكل (٢): أبعاد المعرفة البيداغوجية

المصدر: باول ميشيرا، ماثيو كوهلرPunya Mishera& Mtthew Kohler (٢٠١٦: ٥٠).

فأهمية برنامج تدريس قائم على نموذج تياك TPACK لتنمية أبعاد المعرفة البيداغوجية للفلسفة، وتعزيز الوعي بالصورة المهنية لدى معلمينا بالمرحلة الثانوية.
د. هناء حلمي عبد الحميد أبو نعمة

ثالثاً: خصائص المعرفة البيداغوجية.

- هناك مجموعة من الخصائص التربوية للمعرفة البيداغوجية جعلتها نمطاً مميزاً من المعرفة التي يلزم أن يكون كل معلم ملماً بطبيعتها وأبعادها وتطبيقاتها التربوية المختلفة، ويمكن عرض عدداً من هذه الخصائص كما وردت في بعض الكتابات والأدبيات - منها: خيرية العمرى (٢٨:٢٠١٩ - ٢٩)، وابتسام عبد الله محمود (٢٠٢١: ٢٢)، ونجاح خليفات (٢٠٢٣: ٨٨) - في النقاط الآتية:
- التكاملية: بين المعارف السابقة واللاحقة بشكل يجعل التعليم فناً يبنى على ما ينبغي أن يتعلمه الطلاب وكيفية تعلمه.
 - الوظيفية: بالارتكاز على مجموعة من المبادئ الأساسية التي يبنى عليها التدريس مثل النواحي العملية لإدارة الصف.
 - الاستمرارية: فهي عامل أساسي للنشاط والنمو المهني للمعلم.
 - الأكاديمية: بالانغماس في التخصص وبنيته المعرفية.
 - الذاتية: لأنها معرفة شخصية خاصة بكل معلم تتبلور من خلال تدريس المعلم لمحتوى تخصصه.
 - الترابطية: حيث تتداخل أبعادها السبعة باتساق واضح وملموس، وكل بعد يؤثر في الآخر ويتأثر به.
 - المرونة: إمكانية الانتقال السريع والمرن للمعلم بين مكونات المعرفة البيداغوجية.
 - الكفاية التعليمية: بممارسة بعض المهام بشكل اجتماعي مقبول.
 - الكفاية المعرفية: بتمكين المعلم من المعارف والمفاهيم والنظريات للمادة الدراسية المنوط بتدريسها.
 - الكفاية التربوية: بتمكين المعلم من التخطيط والتنفيذ والتقييم لدروسه في التخصص.
 - المعرفة التعليمية: بإنتاج المتعلمين معارف جديدة وإبداعية.
 - المعرفة المنهاجية: من خلال عدم التقيد بكتب دراسية بعينها والتبحر في مصادر المعرفة المتعددة.
 - معرفة خصائص المتعلمين: كتعرف اهتماماتهم واحتياجاتهم التعليمية والفروق الفردية بينهم.

- معرفة البيئات التعليمية: كتعرف السياق الاجتماعي والثقافي للطلاب وخلفياتهم الثقافية.
- الجمع بين النظرية والتطبيق: كالدماج بين الوعي بالمحتوى التخصصي وكيفية تدريسه بالوسائل التكنولوجية الحديثة.
- الوسيلية: النظر إلى المحتوى الدراسي على أنه وسيلة لا غاية؛ لأنه يدرس من أجل الفهم لا مجرد إنهائه في وقت محدد.
- الإجرائية: لأنها تمكن المعلم من امتلاك المعرفة المهمة التي تلزمه لتنفيذ المنهج الدراسي.

رابعاً: الأهمية التربوية للمعرفة البيداغوجية لمعلم الفلسفة.

تعد المعرفة البيداغوجية ضرورة مهمة وحيوية في أي بناء معلم في الميدان التربوي، كذلك فهي تعد ضرورة للطلاب، خاصة في ظل التطورات المعرفية والتكنولوجية المتسارعة في هذا العصر. وتكمن أهمية المعرفة البيداغوجية في ضوء توافر مناخ يدعم نشر ثقافة المعرفة البيداغوجية وتطبيقاتها، ويمكن عرض بعض الفوائد لها بالنسبة لمعلمي الفلسفة كما تحددها دراسة كل من أولجا شوجيورفا Olga Shugurova (٢٠٢١)، وبال كريشنا Bal Krishna (٢٠٢٣)، وداني أبيجيال Danee Abigail (٢٠٢٣) وجوهانا فانك Johanna Funk (٢٠٢٤)، وياسمين كيركجوز Kirkogoz Yasmine (٢٠٢٤) كما يأتي:

- زيادة عناية معلم الفلسفة بالطلاب والتعرف على قدراتهم وحاجاتهم التعليمية.
- استخدام معلم الفلسفة لأفكار الطلاب وما يدور في عقولهم لتخطيط الدروس.
- تطوير إعداد دروس الفلسفة بشكل إبداعي.
- إعداد أنشطة أو مهام تعليمية تتطلب انخراط الطلاب بمهارات تفكير ذات مستوى عال.
- تقديم استراتيجيات تدريسية متنوعة تلائم محتوى الفلسفة.
- تبني معلم الفلسفة للتعلم القائم على الفهم بعيداً عن التركيز على الإجراءات الروتينية.
- استخدام أساليب تقويم جديدة ومميزة تلائم نواتج تعلم الطلاب لمحتوى الفلسفة.
- نمو المعرفة الأكاديمية الفلسفية والتربوية العامة لمعلم الفلسفة.
- فهم معلم الفلسفة لخصائص طلابه واحتياجاتهم الفعلية.

فاعلية برنامج تدريس قائم على نموذج تيباك TPACK لتنمية أبعاد المعرفة البيداغوجية للفلسفة، وتعزيز الوعي بالهوية المهنية لدى معلمينا بالمرحلة الثانوية.
د. هناء حلمي عبد الحميد أبو نعمة

- مساعدة معلم الفلسفة في أن يكون متقناً وملمّاً لمحتوى تخصصه.
 - تغيير دور معلم الفلسفة إلى أن يصير موجهاً وميسراً لعملية التعلم.
 - تنظيم الأنشطة والخبرات وكيفية التخطيط لها والوسائل والأدوات التي يتم توظيفها.
- أما بالنسبة للفوائد التي تعود على الطلاب من تطبيق أبعاد المعرفة البيداغوجية داخل غرفة الصف وخارجها فتحدد كل من سناء يوسف إبراهيم مجدلاوية (٢٠١٩: ٤٤)، وسامية بريك سالم أبو عمرة (٢٠٢٢: ٦٦)، وأسماء ناصر فلاح العنزي (٢٠٢٠: ٣٨)، ومصطفى محمود أحمد شنطاوي (٢٠١٦: ٢٥)، ومحمد مصباح صيام (٢٠٢٤: ١٤)، ومفيد أحمد أمين أبو موسى (٢٠١٧: ٢٥)، وإسلام خالد محمد الفاخري (٢٠٢٠: ١٥) بعض منها كما يأتي:
- إعطاء الحق للطلاب في المحاولة والخطأ، فهو مدعو للاعتراض على المعرفة المقدمة لهم بإبراز استدلالاته التي يراها.
 - تدريب الطلاب على التعبير عن ذواتهم والدفاع عن رؤاهم واختياراتهم.
 - تشجيع الطلاب على إعادة استثمار معارفهم في سياقات جديدة.
 - منح الطلاب زمن خاص للتعلم مناسب لقدراتهم.
 - تطوير قدرات الطلاب في الفهم وبناء معارف ومهارات جديدة.
 - تشجيع الطلاب على إبراز الحلول والاقتراحات والشعور بالثقة بالنفس في عرض أفكارهم وتصوراتهم حول تعلمهم.
 - تعزيز قدرات الطلاب في اتخاذ القرارات وإصدار أحكام صحيحة بأنفسهم.

القسم الثالث: الهوية المهنية لمعلمي الفلسفة.

يتضمن هذا القسم عرضاً مفصلاً عن طبيعة الهوية المهنية، من حيث: مفهومها، وأبعادها أو مكوناتها، والأهمية التربوية في تنميتها لدى المعلمين، والدراسات السابقة ذات الصلة بها.

أولاً: مفهوم الهوية المهنية لمعلم الفلسفة.

يُعد مفهوم الهوية المهنية مفهوماً شاملاً تناولته العديد من المجالات العلمية، فقد صارت الهوية المهنية في عصرنا الحالي موضوعاً لعدد كبير من الدراسات في الفلسفة وعلم النفس والأنثروبولوجيا

وعلم الاجتماع وعلم التربية، واختلفت معانيه باختلاف المدارس العلمية التي تناولته، فقد نظر إليها كل باحث من زاوية بعينها.

وتعرف الهوية لغوياً بأنها: "ما يعرف الشيء في ذاته دون اللجوء إلى عناصر خارجية لتعريفه، وتستعمل أيضاً للدلالة على الجوهر"، كما أنها تعني "الذات" ويفسر ذات الشيء بحقيقته وخاصيته .

وتعرف اصطلاحاً بأنها: "نمط من الصفات الممكن ملاحظتها أو استنتاجها، والتي تُظهر الشخص وتُعرفه وتُحدده لنفسه وللآخرين" (مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٤: ٤٠٢).

ويقصد بها: "مجموعة من المميزات الجسمية والنفسية والاجتماعية والثقافية التي يتمكن الفرد من خلالها أن يعرف نفسه أو أن يقدم نفسه وأن يتعرف الناس عليه أو من خلالها يشعر الفرد بأنه موجود كإنسان له جملة من الأدوار والوظائف، والتي من خلالها يشعر بأنه مقبول ومُعترف به من جانب جماعته التي ينتمى إليها".

ويمكن تعريف المهنة بأنها: "نسق من المعارف والمهارات والقيم التي تميز مجموعة من الناس تهدف إلى إشباع حاجات اجتماعية محددة لهم، كما أنها مجموعة من الخصائص التي تميز مجموعة من الأشخاص تمارس وظيفة بعينها".

وتأسيساً على ما سبق تُعرف الهوية المهنية - بشكل عام - بأنها: "كل المعايير والقيم والقواعد والانتماءات المتعددة التي تعد مرجعاً يعرف بها جماعة العمل، وتظهر ما يؤديه العامل سواءً على المستوى الفردي أو الجماعي" (سامية أبو شرمة، ٢٠١٨: ١٣).

كما أنها: "بعد من أبعاد هوية الشخص النفسية والاجتماعية، كما أنها - في الوقت ذاته - محددة لأنماط من تفاعلات هذا الشخص في المجالات الاجتماعية التي يوجد فيها، وينشط داخلها كراشد ومسؤول عن مهمة بعينها ويؤدي دوراً مترابط الجوانب داخل هذه المهمة".

وهي مدى وضوح صورة الفرد عن ذاته من خلال إحساسه تجاه ميوله وقدراته وسماته واتجاهاته ذات الصلة بالمهنة، بمعنى آخر: فهي الصورة التي يكونها الفرد عن ذاته في مجال عمله بوصفه مفهوماً متطوراً بناءً على ملاحظات الآخرين المنخرطين في العمل والافتداء بهم" (أحمد المقبالي، وأحمد الفواعير، ٢٠٢١: ٨٨ - ٩٠).

فأصلية برنامج تدريبي قائم على نموذج تياك TPACK لتنمية أبعاد المعرفة البيداغوجية للفلسفة، وتعزيز الوعي بالهوية المهنية لدى معلمينا بالمرحلة الثانوية.
د. هناء حلمي عبد الحميد أبو نعمة

ويقصد بالهوية المهنية للمعلم أو الهوية المهنية تربوياً أو تعليمياً بأنها: "قدرة المعلم على معرفة المسار المهني المناسب له بناءً على معرفته لقدراته وإمكاناته التربوية أو التعليمية أو التدريسية ومعرفته لمتطلبات مهنة التعليم ثم ربط المعرفتين لتوظيف اتجاهه المهني" (خلف البحيري، ٢٠٢٣: ٣١٢؛ دانا محمد عبد المجيد، ٢٠٢١: ١٤٠).

كما أنها - كما يذكر أحمد الذهبي (٢٠٢٣: ٢٥)، وهدي خلفان (٢٠٢٠: ٨) - "مجموع ما يمتلكه الفرد من متطلبات العمل في مهنة التعليم، والتي تشمل الكفايات العلمية والتربوية التي يتصف بها المعلم وتظهر في شكل معارف علمية ومهارات تطبيقية وممارسات تربوية".

وهي وعي المعلم بهويته في المجتمع المدرسي وتقييم تأثيره وموقفه تجاه هذا المجتمع وإحساسه بكفاءته المهنية والاستعداد لأداء الأنشطة التربوية المطلوبة منه" (Coopman, B, 2023: 201).

كما أنها: "وعي المعلم بذاته نتيجة تراكم الخبرات التي يمر بها طوال مدة تدريسه، والتي تنشأ من خلال الأدوار التي يؤديها داخل المدرسة وخارجها ومن خلال ما يكتسبه من معارف ومهارات وكفايات تعليمية ومدى التزامه بقيم مهنة التعليم وأخلاقياتها" (Noi, I& Kwook, D, 2020: 302).

وتعرفها هنالينين ماريزو Hanalainen Marizo (2018: 66) بأنها: "رؤية المعلم لذاته كمعلم وتفسيراته حول تفاعلاته المستمرة مع السياق الاجتماعي والتربوي الذي يمارس فيه عمله، ومدى معرفته بالأدوار والممارسات التربوية المطلوبة منه كمعلم".

أما فيما يتعلق بمفهوم الهوية المهنية لمعلم الفلسفة يقصد به كما تشير سارة ستيدمان Sarah Steadman (٢٠٢٣: 12) - بأنها: "مزيج من القيم والمعتقدات والمعارف والمهارات التي تشكل أسلوبه في التدريس وتفاعله مع طلابه وزملائه والمجتمع التعليمي بشكل عام، وهذه الهوية تتجاوز مجرد نقل المعرفة إلى تشكيل فكر نقدي وتأملي لدى الطلاب؛ مما يجعل معلم الفلسفة ليس فقط ناقلاً للمعلومات، بل موجهاً فكرياً يساعد الطلاب على التساؤل والتحليل والاستنتاج".

وتعرفها أونال دينيز Ünal Deniz (٢٠٢٢: ١٥) بأنها: "مجموعة المعارف والمعتقدات والكفايات الذاتية والمهنية والتدريسية لدى معلم الفلسفة، والتي تطورت عبر الممارسات الصفية المختلفة التي تعرض إليها خلال يومه الدراسي".

وهي: "الصورة الذهنية التي يحملها معلم الفلسفة عن ذاته وعن كفاءاته الذاتية كمعلم، والاتقان الذي يحققه من خلال التزامه بمهنته مع السعي للموازنة بين الأدوار المتنوعة التي يؤديها داخل المجتمع المدرسي وخارجه" (Titu, P, 2019:25).

وتعرفها تشيان تشاو Qian Zhao (٢٠٢٢: 36) بأنها: "التصور الذي يحمله معلم الفلسفة عن نفسه ودوره في العملية التعليمية، وكيفية تأثير فلسفته أو معتقداته التربوية على ممارساته التدريسية اليومية".

وهي المعاني الداخلية للدور الذي يؤديه معلم الفلسفة، والذي يتأثر اجتماعياً بالبيئة المحيطة من خلال التفاعل مع الآخرين في المؤسسة المدرسية، أي: أنها محصلة العلاقات القائمة بين معلم الفلسفة من خلال تفاعله مع الإدارة والزملاء، والتي تؤثر في تخطيطه لمستقبله المهني وتصوره لمركزه الاجتماعي؛ مما يسهم في تقدمه المهني والاجتماعي (McGrath, J, 2022: 18).

ونخلص - في ضوء ما سبق - إلى أن الهوية المهنية لمعلم الفلسفة هي التصور الشخصي لمعلم الفلسفة عن ذاته بذاته والتي تحدد طبيعة أدواره المهنية والتي تؤثر في مستقبله المهني وتقدمه الوظيفي.

ثانياً: الأهمية التربوية للهوية المهنية لمعلم الفلسفة.

يعد تعزيز تنمية الهوية المهنية للمعلمين - ومن بينهم معلمي الفلسفة - أمراً مهماً، حيث إنها تمكنهم بعدد كبير من الفوائد التربوية التي تنعكس على أدائهم التدريسي وتعاملاتهم أو تفاعلاتهم بشكل عام مع المجتمع المدرسي داخله وخارجه ومن هذه الفوائد - كما تحددها بعض الدراسات مثل: دراسات سوزان كوهين Suzan Cohen (2020) و كارمينيا هيندريكسون Carminia Hendrickson (٢٠١٦)، وستيفن لاسكي Stephen Lasky (٢٠١٩)، وروفايل يوان Raphael Yuan (٢٠١٨)، وجينا ساتشيز Jina Sachs (٢٠١٨)، ونافر البقيعي (٢٠٢٣) والعنود مبارك الرشيدى، وعلى إسماعيل الهولي (٢٠٢١) - ما يأتي:

- استمرارهم في مهنة التعليم على المدى الطويل.
- تعزيز فهمهم لمتطلبات وطبيعة التدريس؛ مما يقلل من معدلات تركهم للمهنة.
- تحفيز تطويرهم تربوياً والتزامهم بالمهنة.

فأهمية برنامج تدريبي قائم على نموذج تيباك TPACK لتنمية أبعاد المعرفة البيداغوجية للفلسفة، وتعزيز الوعي بالهوية المهنية لدى معلمينا بالمرحلة الثانوية.
د. هناء حلمي عبد الحميد أبو نعمة

- تضمن لهم رضاهم الوظيفي واتخاذهم قرارات تربوية نافعة من حيث أدوارهم التدريسية، وتمكنهم من محتواهم التدريسي.
 - دعم فرص التنمية المهنية المستدامة.
 - تضمن لهم العمل الناجح والمرضي مع المتعلمين.
- وعلى صعيد الأهمية التربوية لتنمية أبعاد الهوية المهنية لمعلمي الفلسفة بشكل خاص كما تحددها دراسات: دوجمين ما Dongmin Ma (٢٠٢٢)، وجاسون ماكجراث Jason McGrath (٢٠٢٢)، وجينيفر يامين علي وديف بوما Jennifer Yamin-Ali and Dev Pooma (٢٠٢١)، وبريثي تيتو Preethi Titu (٢٠١٩):
- تزويد لمعلمي الفلسفة من فرص المشاركة الوجدانية والحماس في العمل التدريسي.
 - تمثل دافعاً قوياً - لمعلمي الفلسفة - للابتكار والتغيير الإيجابي.
 - تنمية إدراك معلمي الفلسفة بأهمية تخصص الفلسفة.
 - زيادة رغبتهم في الإصلاح التربوي.
 - تحسين ثقتهم في قرارهم للعمل بمهنة التدريس.
 - تزويد من التزام معلمي الفلسفة بالقيم التربوية المهنية داخل غرفة الصف وخارجها.
 - تزويد من ثقتهم بأنفسهم وتقديرهم لذواتهم كمعلمين لمحتوى تخصصي مهم (الفلسفة).
 - زيادة وعيهم المهني ونموهم المعرفي الأكاديمي الفلسفي.
 - إكسابهم المعارف (الفلسفية) والممارسات المهنية والقيم المطلوبة لمهنة التعليم.
 - تزويد من فرص التكيف مع قواعد مهنة التعليم وقوانينها وأعرافها وقيمها.
 - زيادة خبراتهم ومهاراتهم التدريسية لمحتوى تخصص الفلسفة وممارستها بإتقان.
 - زيادة قدرته على العمل وتحسين جودة التدريس.
 - الشعور بالكفاءة، والافتتادار، والتكيف السريع مع متطلبات مهنة التعليم المتسارعة.
 - المواجهة الواقعية للمشكلات التربوية التي تتعلق بمجال تخصص الفلسفة وأساليب تدريسها، وعدم التهرب منها.

- زيادة إحساسهم بالقدرة على تنفيذ المهام التربوية بنجاح.

- القيام بالعمل الريادي واعتباره مؤشراً لتطوره المهني.

ثالثاً: آليات تشكيل الهوية المهنية للمعلم.

تتنوع آليات تشكيل الهوية المهنية للمعلم بحسب ما يذكر فيليب بورنكس لأن الهوية بشكل عام ديناميكية ومتغيرة بتغير الظروف والعوامل المحيطة بها ووفق عمليات التواصل والتفاعل الاجتماعي التي تترجم إلى أفعال وسلوكيات تتجسد عبر الممارسة المهنية؛ ومن ثم فهي في تغير مستمر عبر الزمان والمكان وعلى الرغم من هذا فهناك ثلاث آليات تتشكل وفقاً لها الهوية المهنية للمعلم يحددها كل من عبد الرحيم تمحري (٢٠١٨: ٢٤١- ٢٤٥)، وأليكس مشيلي (٢٠١٩: ٨٨- ٩٠)، وبهية جميعي (٢٠٢٠: ١٠٦- ١٠٩) وهي:

١ - التكوين (الذات):

يعد مضمون التكوين أو الذات هو المركز الرئيس الذي يبني عليه المعلم طموحاته وتصوراتاه تجاه مهنته واستعداده للعمل والمستقبل المهني الذي يريد الانسحاب إليه، والتكوين هنا لا يقتصر على تلقين المعارف النظرية بحيث يكتسب من خلالها المعارف النظرية العلمية، بل التفاعل مع ذوي الخبرة الميدانية التي تؤهلهم لبناء علاقة انتماء للمؤسسة المدرسية.

كما أن التكوين لا يقف دوره عند حد دخول المعلم إلى المؤسسة المدرسية، بل يمتد إلى ضرورة وجود برامج لتحسين مستوى أداء المعلمين ومواكبة التغيرات الحديثة التي تواجه مهنة التعليم بشكل عام بهدف تطوير معارفهم وممارساتهم ومعتقداتهم التدريسية، ومنحهم الفرصة للتقوي؛ مما يوطد علاقاتهم وانتماءهم للمؤسسة المدرسية.

٢ - الخبرة المهنية:

يؤدي الزمن دوراً مهماً في تمكين المعلم من اكتشاف ذاته وقدراته وإمكاناته المهنية التدريسية، والتي تربطه بمؤسسته، ويتمكن من خلالها بناء علاقات اجتماعية وإنسانية مع كل المشاركين في تلك المؤسسة.

فأهمية برنامج تدريبي قائم على نموذج تيباك TPACK لتنمية أبعاد المعرفة البيداغوجية للفلسفة، وتعزيز الوعي بالهوية المهنية لدى معلمينا بالمرحلة الثانوية.
د. هناء حلمي عبد الحميد أبو نعمة

كما أن مرور الزمن يمكن المعلم من اكتشاف أسرار المهنة، واكتساب العديد من الخبرات بأساليب العمل داخل المؤسسة مهما اختلفت أدواره داخلها، حيث تمكنه من تعزيز دوره وبناء شخصيته المهنية في الميدان التربوي.

٣ - الانتماء:

هناك علاقة وثيقة بين الاعتراف بالانتماء للمؤسسة المدرسية وتشكيل الهوية المهنية للمعلم، حيث إنه من غير الممكن الاعتراف بهوية المعلم دون أن تعترف المؤسسة المدرسية بانتماء المعلم لها، أو دون قبولها له والاعتراف بدوره المؤثر في تحقيق أهدافها التربوية.

ونخلص - في ضوء ما سبق - إلى أن دعم الهوية المهنية لدى الطلاب متطلب رئيس لتكوين شخصية سوية قادرة على التكيف السريع والمستمر مع متطلبات الحياة المتغيرة، دون شعور بالقلق، أو التوتر كما أن ذلك يعينهم على التحصيل الجيد.

رابعاً: أبعاد الهوية المهنية للمعلم.

تتنوع أبعاد الهوية المهنية للمعلم بتنوع أدواره ومهامه داخل المدرسة، وهناك عدد من الكتابات والدراسات التي تؤكد على أن هذه الأبعاد لا تنفصل عن طبيعة الدور الذي يؤديه المعلم وخصائصه الشخصية ووفقاً لذلك يحدد كل من كارين داي Catin Day (٢٠١٦)، وميوراكامي تورنسين Murakami Torensen (2017)، وروبيرتسون باتشا Robertson Batcha (٢٠١٩)، وسالومانيتا نوتمان Salomanita Notman (٢٠٢٠)، ومحمد خلفاوي (٢٠٢١) بعض من هذه الأبعاد، ومنها:

١ - المعتقدات التربوية:

تشكل المعتقدات التربوية بعداً من أبعاد الهوية المهنية، والذي يعتمد على مجموعة من القيم والمبادئ الأخلاقية، والتي تشكل جزءاً من هوية المعلم الشخصية والمهنية، والتي تركز على منظومة القيم الخاصة به، وضرورة وجود مجموعة من الرؤى التربوية والأخلاقية والنقدية التي تسهم في عمليات الإصلاح التربوي للواقع في الميدان.

٢ - البيئة الاجتماعية المهنية:

وهي تشمل بيئة العمل بما تتضمنه من أدوار وتعليمات وثقافة اجتماعية، بالإضافة إلى المهام المتوقعة منه اجتماعياً، والتي تشكل نموذجاً للمعلم الجيد والتفاعل الاجتماعي مع البيئة الاجتماعية؛ مما يجعلها بعداً مهماً من أبعاد الهوية المهنية.

٣ -التقدم الوظيفي:

وهو من الأبعاد المؤثرة في الهوية المهنية للمعلم؛ لأنه يحدد رؤيته لنفسه وطموحاته من خلال شغله عدة أدوار في الهيكل التنظيمي للمؤسسة المدرسية؛ مما منحه - فيما بعد - دوراً قيادياً يعكس استعداداته نحو هويته المهنية.

٤ -الكفايات المهنية:

وهي: "المهارات المتصلة بالعمل التدريسي للمعلم، والتي يكتسبها وينميها من خلال التدريب والممارسة والخبرات التي يمر بها، والتي تؤهله لأداء أدواره المتنوعة المطلوبة منه في ظل الظروف المتغيرة". ومن هذه الكفايات المطلوبة:

- الكفايات التدريسية (التخطيط والتنفيذ والتقييم).

- الكفايات العلمية (التمكن من مادته العلمية وربطها بحياة الطلاب).

- الكفايات الشخصية (المميزات الشخصية كالصدق والصبر والرحمة والمرح).

٥ -البعد الشخصي:

ويقصد به: "حياة المعلم في خارج إطار المدرسة، وفي كونه جزء من أسرته، وهذا العنصر يتضمن عناصر تنافسية عديدة، مثل: كون المعلم أباً أو زوجاً، وتأتي التغذية الراجعة من الأسرة والأصدقاء، وغالباً ما تصير ضغوطاً عليه؛ مما يجعل إحساسه بالهوية متناقضاً".

٦ -البعد المهني:

وهي: "التوقعات المهنية التي يلتزم بها المعلم حتى يطلق عليه معلم جيد، وتشمل الأثر طويل المدى للاتجاهات المختلفة لما يشكله المعلم الجيد والممارس الصفي الفعّال".

فأهمية برنامج تدريب قائم على نموذج تياك TPACK لتنمية أبعاد المعرفة البيداغوجية للفلسفة، وتعزيز الوعي بالصورة المهنية لدى معلميها بالمرحلة الثانوية.
د. هذاه حلمي عبد الحميد ابو نعمة

٧ - البعد المكاني:

ويقصد به: "حياة المعلم في إطار المدرسة وارتباطه بمكان محدد، سواء أكان هذا الارتباط خاص بالمدرسة أم القسم أم الفصل ويتأثر بالظروف المحلية".

خامساً: خصائص الهوية المهنية ووظائفها.

تتنوع خصائص الهوية المهنية بصورة تجعلها نمطاً مميزاً من بين أنواع الهويات الأخرى وبشكل يجعلها شكلاً من أشكال الهويات التي يجعلها ذات طابع ديناميكي ومتغير بتغير الظروف والمواقف، ومن هذه الخصائص كما يشير ديفيد بيجارد وآخرون (Beijaaard, D & etal ٢٠٢١: ٣٣)، ومورانو دومياس Mourano Dumais (٢٠٢٢: ٢٣- ٢٤) وهارلي إيبارا Harly Ibarra (٢٠٢٠: ٣٦- ٣٧)، وجابر بن زاهر العسيري (٢٠٢٠: ٨٨)، ونسرین محمد عبد الغنى ومنال عبد النعيم محمد طه (٢٠١٩: ٩٨):

- الاستعداد النفسي: له دورٌ كبيرٌ بالنسبة لعدد كبير من المعلمين المبتدئين، حيث ترتبط الهوية المهنية بصورة الذات وكيفية الاستفادة من خبرة الآخرين.
- ديناميكية: فهي عملية مستمرة لتكامل الأدوار الشخصية والمهنية وخصائصها المستقرة نسبياً والقيم والتجارب والدوافع التي تصف حياة المعلمين وأدوارهم في العمل.
- تشابكية: تتضمن هوية المعلم المهنية هويات فرعية تنعكس في علاقتهم مع أقرانهم وطلابهم وغيرهم من الإداريين وأعضاء المجتمع المدرسي ككل.
- متطورة: حيث إنها تتطور بتطور خبرات عمله من عام إلى عام ومن مرحلة إلى مرحلة عبر مراحل حياته المهنية.
- سياقية: لأنها جزءاً من السياق الاجتماعي والثقافي والسياسي والمؤسسي الذي يعيش فيه المعلم، فهي انعكاس للتنشئة والتربية.
- إلزامية: حيث إنها تمكن المعلم من أن يكون متحكماً في الأدوار المكلف بها داخل مدرسته.
- اجتماعية: لأن المعلم يعتمد في تحديد هويته (من هو؟) بالعودة إلى إحدى المجموعات التي يشعر من خلالها بأنه ينتمي إليها.

أما فيما يتعلق بوظائف الهوية المهنية يحددها فريتز سميث Fritz Smith (١٠٥:٢٠٢٠ - ١٠٧) في ثلاث وظائف رئيسه، هي:

- الوظيفة الواقعية (البرجماتية):

وهي تجعل المعلم يتكيف مع الواقع المحيط به، فهي لا تتم بمعزل عن الآخرين وعن الواقع، والذي قد يؤدي إلى تهديد (الأنأ).

- الوظيفة المعنوية:

الهوية المهنية تؤدي دوراً بارزاً في إنتاج الذات لدى المعلم؛ مما يجعله يحافظ على معرفة ذاته، بحيث لا تؤدي إلى حدوث أزمة في هويته.

- الوظيفة القيمية:

لأنها هوية تحمل في طياتها القيم الإيجابية التي تسهم في الاندماج مع الغير، وتكوين علاقات مع غيره داخل مؤسسته التعليمية؛ مما يمكنه من بناء هوية مهنية مقبولة عند الآخرين، وذات قيمة لذاته. ثالثاً: إجراءات البحث وأدواته ومواده التعليمية.

يتناول هذا الجزء الخطوات التفصيلية لإجراءات البحث، وإعداد أدواته، ومواده التعليمية؛ والتي تبدأ بتحديد قوائم أبعاد كل من: نموذج تيباك، والمعرفة البيداغوجية، والهوية المهنية، ومقياس الكفاءة الذاتية للمعرفة البيداغوجية لمحتوى الفلسفة، ومقياس الوعي بالهوية المهنية وخطوات إعداد دليل المتدرب(معلم/ معلمة الفلسفة بالمرحلة الثانوية)، ثم إعداد دليل المدرب(عضو هيئة التدريس) في تنفيذ هذا البرنامج، ويتضح ذلك فيما يلي:

أولاً: إعداد قائمة أبعاد نموذج تيباك.

١ - تصميم مفردات القائمة:

كان لازماً لإعداد قائمة أبعاد، تحديد هذه الأبعاد واختيارها بشكل صائب، ويُعد تحديدها خطوة أساسية لا بد من اجتيازها قبل تصميم البرنامج؛ حيث تمثل هذه الأبعاد - التي سيتم تحديدها - الأساس الذي سيبني عليه البرنامج؛ لذلك فقد حددت الباحثة أبعاد نموذج تيباك بطريقة وظيفية في ضوء عدة محاور، هي:

فاعلية برنامج تدريس قائم على نموذج تيباك TPACK لتنمية أبعاد المعرفة البيداغوجية للفلسفة، وتعزيز الوعي بالهوية المهنية لدى معلمينا بالمرحلة الثانوية.
د. هناء حلمي عبد الحميد أبو نعمة

١ - الاطلاع على البحوث، والدراسات ذات الصلة.

٢ - دراسة نظرية حول نموذج تيباك.

وفي ضوء هذين المحورين حددت أبعاد هذا النموذج، وقد اشتملت القائمة في صورتها الأولية على ثلاثة أبعاد وهى: المعرفة الخاصة بالتربية، والمعرفة الخاصة بالمحتوى، المعرفة الخاصة بالتكنولوجيا.

٢ - عرض القائمة على المحكمين:

عُرضت هذه القائمة على مجموعة من المحكمين في مجال طرائق تدريس المواد الفلسفية وتكنولوجيا التعليم؛ وذلك للتأكد من صلاحية القائمة للتطبيق، والتعرف على آرائهم بشأن:

١ - مدى ملائمة الموضوعات لطبيعة نموذج تيباك.

٢ - مدى صدق أبعاد نموذج تيباك، ووفائها بالمعنى المقصود منها.

٣ - مدى مناسبة هذه الأبعاد لمعلمي الفلسفة.

٤ - تعديل ما يجب تعديله، وحذف ما يجب حذفه، واقتراح أي إضافات يمكن أن تُثري هذه القائمة - إن وجدت - بعد تعديلات السادة المحكمين.

وجاءت تعديلات السادة المحكمين بإضافة بعد آخر يجمع بين المحتوى وطرائق التدريس بحيث يصير بعد المعرفة الخاصة بالتربية والمحتوى معا.

٣ - ضبط القائمة:

بعد تحكيم القائمة، وإجراء التعديلات اللازمة صارت القائمة في صورتها النهائية* مكونة من أربعة أبعاد (المعرفة الخاصة بالتربية، والمعرفة الخاصة بالمحتوى، والمعرفة الخاصة بالتربية والمحتوى معا، المعرفة الخاصة بالتكنولوجيا)، وبذلك فقد صارت القائمة صحيحة، وصادقة للاعتماد عليها في بناء برنامج القائم على نموذج تيباك.

* ملحق (٢).

ثانياً: إعداد قائمة أبعاد المعرفة البيداغوجية لمحتوى الفلسفة:

١ - تصميم مفردات القائمة:

كان لازماً لإعداد قائمة أبعاد المعرفة البيداغوجية، تحديد هذه الأبعاد واختيارها بشكل صائب، ويُعدّ تحديدها خطوة أساسية لا بد من اجتيازها قبل تصميم الأدوات التي يتم من خلالها قياس نمو تلك الأبعاد؛ لذلك فقد حددت الباحثة مفردات (أبعاد) المعرفة البيداغوجية بطريقة وظيفية في ضوء عدة محاور، هي:

١ - الاطلاع على البحوث، والدراسات ذات الصلة بالمعرفة البيداغوجية.

٢ - دراسة نظرية حول المعرفة البيداغوجية.

وفي ضوء هذين المحورين حُددت أبعاد المعرفة البيداغوجية، وقد اشتملت القائمة في صورتها الأولية على ستة أبعاد وهي: المعرفة البيداغوجية التخصصية، والمعرفة البيداغوجية التقنية، والمعرفة البيداغوجية لمحتوى الفلسفة، والمعرفة التقنية، والمعرفة البيداغوجية، والمعرفة التقنية البيداغوجية لمحتوى الفلسفة.

٢ - عرض القائمة على المحكمين:

عُرِضَت هذه القائمة على مجموعة من المحكمين في مجال طرائق تدريس المواد الفلسفية وتكنولوجيا التعليم؛ وذلك للتأكد من صلاحية القائمة للتطبيق، والتعرف على آرائهم بشأن:

١ - مدى ملائمة الأبعاد لطبيعة المعرفة البيداغوجية.

٢ - مدى صدق أبعاد المعرفة البيداغوجية، ووفائها بالمعنى المقصود منها.

٣ - مدى مناسبة هذه الأبعاد لمعلمي الفلسفة.

٤ - تعديل ما يجب تعديله، وحذف ما يجب حذفه، واقتراح أي إضافات يمكن أن تُثري هذه

القائمة - إن وجدت - بعد تعديلات السادة المحكمين.

فأهمية برنامج تدريس قائم على نموذج تيباك TPACK لتنمية أبعاد المعرفة البيداغوجية للفلسفة، وتعزيز الوعي بالصورة المهنية لدى معلميها بالمرحلة الثانوية.
د. هذاه حلمي عبد الحميد ابو نعمة

وقد جاءت آراء المحكمين كالتالي: إضافة بعد جديد للمعرفة البيداغوجية وهو المعرفة بالسياق التعليمي.

٣ - ضبط القائمة:

بعد تحكيم القائمة، وإجراء التعديلات اللازمة صارت القائمة في صورتها النهائية * مكونة من سبعة أبعاد رئيسية وهي: المعرفة البيداغوجية التخصصية، والمعرفة البيداغوجية التقنية، والمعرفة البيداغوجية لمحتوى الفلسفة، والمعرفة التقنية، والمعرفة التقنية البيداغوجية، والمعرفة بالسياق التعليمي ؛ وبذلك فقد صارت القائمة صحيحة، وصادقة للاعتماد عليها في بناء الأدوات البحثية المخصصة لقياس نموها.

ثالثا: إعداد قائمة الهوية المهنية:

١ - تصميم مفردات القائمة:

لإعداد قائمة أبعاد الهوية المهنية كان لا بد من تحديدها، واختيارها بشكل صواب، ويُعد تحديدها خطوة مهمة لا بد من اجتيازها قبل تصميم مقياس نموها ؛ حيث تمثل هذه الأبعاد أحد الأهداف التي تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيقها عبر البرنامج القائم على نموذج تيباك ؛ لذلك فقد حددت الباحثة مفردات القائمة بطريقة وظيفية ؛ في ضوء محورين، هما :

١ - الاطلاع على البحوث والدراسات ذات الصلة بالهوية المهنية.

٢ - دراسة نظرية للهوية المهنية، وفي ضوء هذين المحورين حُددت أبعاد القائمة، وقد اشتملت في صورتها الأولية على ستة أبعاد وهي: المعتقدات التربوية، البيئة الاجتماعية المهنية، التقدم الوظيفي، الكفايات المهنية، البعد الشخصي، البعد المهني، البعد المكاني.

٢ - عرض القائمة على المحكمين:

عُرضت هذه القائمة على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج، وطرائق التدريس (المواد الفلسفية) ؛ وذلك للتأكد من صلاحية القائمة للتطبيق، والتعرف على آرائهم بشأن:

* ملحق (٣).

- ١ -مدى ملائمة الأب
- ٢ -عاد لطبيعة الهوية المهنية.
- ٣ -مدى صدق الأبعاد ووفائها بالمعنى المقصود منها.
- ٤ -مدى مناسبة هذه الأبعاد لمعلمي الفلسفة.
- ٥ -تعديل ما يجب تعديله، وحذف ما يجب حذفه، واقتراح أي إضافات يمكن أن تُثري هذه القائمة - إن وجدت -بعد تعديلات السادة المحكمين.

وقد جاءت آراء المحكمين كالتالي: إضافة بعد البيئة الاجتماعية المهنية.

٣ - ضبط القائمة:

بعد تحكيم القائمة، وإجراء التعديلات اللازمة صارت القائمة في صورتها النهائية* مكونة من سبعة أبعاد هي: المعتقدات التربوية، البيئة الاجتماعية المهنية، التقدم الوظيفي، الكفايات المهنية، البعد الشخصي، البعد المهني، البعد المكاني، وبذلك فقد صارت القائمة صحيحة، وصادقة للاعتماد عليها .

رابعاً: إعداد البرنامج التدريبي القائم على نموذج تيباك.

قد مر إعداد هذا البرنامج كتاب المتدرب (معلم الفلسفة) وكتاب المدرب (عضو هيئة التدريس) وفق مجموعة من الخطوات سعت إلى تحديد أهدافه وموضوعاته ومجموعة الوسائل والأنشطة وطرائق التدريس التي تتناسب مع طبيعة موضوعات هذا البرنامج، وتسهم في تحقيق أهدافه، وكذلك تحديد أساليب التقويم المناسبة له، ويمكن تفصيل ما سبق كما يلي:

(١) - إعداد دليل المتدرب في صورته الأولية.

اعتمدت الباحثة على العديد من الكتابات والدراسات السابقة في استخلاص محتوى مكونات البرامج المختلفة، وقد تم تصميم وحدات البرنامج بحيث تشتمل على أهم مكونات نموذج تيباك من زاوية، وأبعاد المعرفة البيداغوجية من زاوية أخرى، وأبعاد الهوية المهنية من زاوية ثالثة؛ حيث اتبعت الباحثة اتجاه الدمج في تدريسهما بشكل مُضمن في متن أو محتوى موضوعات وحدات البرنامج.

* ملحق (٤).

فأهمية برنامج تدريبي قائم على نموذج تياك TPACK لتنمية أبعاد المعرفة البيداغوجية للفلسفة، وتعزيز الوعي بالصورة المهنية لدى معلمينا بالمرحلة الثانوية.
د. هناء حلمي عبد الحميد أبو نعمة

وقد تم تصميم البرنامج في صورته المبدئية بحيث يشتمل على المكونات التالية: (العنوان - المقدمة - الأهداف الإجرائية - المحتوى العلمي - الوسائل والأنشطة التعليمية - أساليب التقويم - المراجع أو المصادر).

وقد حرصت الباحثة على توافر عدة أمور عند صياغة البرنامج تتضح فيما يلي:

- ✓ أن تكون تعليمات دراسة البرنامج واضحة ومحددة.
- ✓ أن تتناسب أسئلة كل موضوع من موضوعات البرنامج مع معلمى الفلسفة بالمرحلة الثانوية.
- ✓ أن تكون مقدمة البرنامج موجزة ومشوقة للبدء في دراستها.
- ✓ أن تكون الأهداف واضحة ومحددة.
- ✓ أن يتسم المحتوى التعليمي (الجلسات التدريبية) بالبساطة والوضوح، ويسهم في تحقيق أهداف البرنامج.

- ✓ أن تتناسب الأنشطة والوسائل التعليمية مع مستوى المعلمين، وأن تتنوع في أشكال مختلفة.
 - ✓ أن تتنوع المراجع الإضافية بنهاية لقاءات البرنامج بحيث يسهل على المعلمين الرجوع إليها.
- (٢) عرض دليل المتدرب على مجموعة من المحكمين.

بعد الإعداد المبدئي للبرنامج يتم عرضه على عدد من المتخصصين في مجال طرائق تدريس المواد الفلسفية؛ للاستفادة من آرائهم وتوجيهاتهم في ضبط البرنامج؛ للتأكد مما يلي:

- ✓ مدى مناسبة موضوعات البرنامج لأبعاد المعرفة البيداغوجية والهوية المهنية.
- ✓ مدى ملائمة موضوعات وحدات البرنامج لطبيعة معلمى الفلسفة بالمرحلة الثانوية.
- ✓ مدى الارتباط بين الأهداف الإجرائية لكل جلسة تدريبية ومحتواها وأساليب تقويمها.
- ✓ إضافة أو حذف ما يروونه مناسباً.

صدق البرنامج:

تم عرض برنامج علم الاجتماع السياسي في صورته الأولية على عدد (١٠) أساتذة من أساتذة المناهج وطرق التدريس مصحوباً بمقدمة تمهيدية تضمنت توضيحاً لمجال البحث، والهدف منه، والتعريف الإجرائي لمصطلحاته، بهدف التأكد من صلاحيته وصدق بنائه وقدرته على تنمية أبعاد

المعرفة البيداغوجية والوعى بالهوية المهنية لدى معلمى الفلسفة بالمرحلة الثانوية، ويوضح جدول رقم (١) نسب اتفاق السادة الخبراء على البرنامج التدريبي القائم على نموذج تيباك.

جدول رقم (١)

نسب اتفاق السادة الخبراء على البرنامج التدريبي القائم على نموذج تيباك. (ن=١٠)

م	معايير التحكيم	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق	معامل الاختلاف (CV)*
١	وضوح أهداف البرنامج التدريبي.	٨	٢	٨٠	%١٢
٢	الترابط بين أهداف البرنامج التدريبي ومحتواه.	٩	١	٩٠	
٣	التسلسل المنطقي لمحتوى البرنامج التدريبي.	٨	٢	٨٠	
٤	الترابط بين جلسات البرنامج التدريبي.	٨	٢	٨٠	
٥	كفاية المدة الزمنية المخططة للبرنامج التدريبي.	٩	١	٩٠	
٦	فعالية الاستراتيجيات التدريسية ومدى ارتباطها بأهداف البرنامج التدريبي.	١٠	-	١٠٠	
٧	فعالية الوسائط التعليمية المستخدمة ومدى ارتباطها بأهداف البرنامج التدريبي.	٨	٢	٨٠	
٨	فعالية الأنشطة المختلفة ومدى ارتباطها بأهداف البرنامج التدريبي.	٨	٢	٨٠	
٩	التكامل بين الأنشطة المختلفة داخل البرنامج التدريبي.	١٠	-	١٠٠	
١٠	كفاية وملانة أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج.	١٠	----	١٠٠	
النسبة الكلية للاتفاق على البرنامج التدريبي القائم على نموذج تيباك		%٨٨			

يلاحظ من جدول رقم (١) أن:

○ بلغت نسبة اتفاق الكلية من قبل السادة الخبراء على صلاحية برنامج علم الاجتماع السياسي (٨٨٪)، وهي نسبة اتفاق مرتفعة.

○ بلغ معامل الاختلاف (Coefficient of Variation (CV بين السادة الخبراء على صلاحية برنامج علم الاجتماع السياسي (١٢٪)، وهي قيمة معامل اختلاف منخفضة جداً.

ومما تقدم تتضح صلاحية البرنامج التدريبي القائم على نموذج تيباك للتطبيق والوثوق بالنتائج التي سيُسفر عنها البحث.

¹ - Coefficient of Variation.

فأهمية برنامج تدريبي قائم على نموذج تيباك TPACK لتنمية أبعاد المعرفة البيداغوجية للفلسفة، وتعزيز الوعي بالهوية المهنية لدى معلمينا بالمرحلة الثانوية.
د. هناء حلمي عبد الحميد أبو نعمة

(٣) صياغة دليل المتدرب في صورته النهائية.

بعد مراعاة تعديلات السادة المحكمين حول البرنامج في صورته المبدئية أصبح في صورته النهائية بحيث تحتوي كل جلسة من جلسات البرنامج *على مجموعة من الموضوعات التي تهدف في مجملها إلى اكتساب أبعاد المعرفة البيداغوجية، ومكونات الهوية المهنية المراد تنميتها لدى معلمى الفلسفة بالمرحلة الثانوية.

وقد رُوعي عند تصميم البرنامج بشكل عام وجود العناصر الآتية: (مقدمة عامة - الأهداف العامة - الإرشادات العامة لتنفيذ البرنامج).

- أما فيما يتعلق بمكونات كل جلسة من جلسات البرنامج، فقد تضمنت الآتي: (العنوان
- المقدمة - الأهداف التعليمية أو السلوكية - المحتوى العلمي - الوسائل والأنشطة التعليمية
- استراتيجيات التدريس - أساليب التقويم). ويمكن توضيح موضوعات هذا البرنامج من خلال جدول (٢)

جدول (٢):

لقاءات البرنامج وجلساته ومداه الزمنى.

اللقاءات	الجلسة	المحتوى	الزمن
الأول الجلسة الافتتاحية	الأولى	تعارف/ تعرف	30 دقيقة
		استراحة	
	الثانية	منصة مايكروسوفت تيمز. Microsoft Teams	45 دقيقة
الثانى تطبيق أدوات الدراسة قبلية	الأولى	- مقياس الكفاءة الذاتية للمعرفة البيداغوجية لمحتوى الفلسفة.	٥٥ دقيقة
		استراحة	
	الثانية	- مقياس الوعى بالهوية المهنية.	٤٥ دقيقة
الثالث مقدمة إلى نموذج TPACK	الأولى	مفهوم نموذج تيباك ونشأته التاريخية.	45 دقيقة
		استراحة	
	الثانية	أهداف نموذج تيباك التدريسية وأهميته التربوية.	45 دقيقة
الرابع	الأولى	- تحليل المحتوى وأهميته فى تدريس الفلسفة.	60 دقيقة

* ملحق (٥).

المقارات	الجلسة	المحتوى	الزمن
المكون المعرفى (التخصصى) لنموذج تيبائك.		استراحة	
	الثانية	أنواع تحليل المحتوى.	60دقيقة
الخامس المكون المعرفى (التخصصى) لنموذج تيبائك.	الأولى	خطوات تحليل المحتوى	60دقيقة
		استراحة	
	الثانية	أمثلة / تطبيقات لمكون تيبائك المعرفى على دروس الفلسفة.	60دقيقة
السادس المكون التربوي (التدريسي) لنموذج تيبائك.	الأولى	-إطالة مفاهيمية.	30دقيقة
		استراحة	
	الثانية	التعلم النشط.	45دقيقة
السابع المكون التربوي (التدريسي) لنموذج تيبائك	الأولى	بعض استراتيجيات التدريس الفعالة فى تدريس الفلسفة.	90دقيقة
		استراحة	
	الثانية	تابع بعض استراتيجيات التدريس الفعالة فى تدريس الفلسفة.	90دقيقة
الثامن المكون التربوي (التدريسي) لنموذج تيبائك.	الأولى	تطبيقات المكون التربوي (التدريسي) فى تدريس موضوعات الفلسفة.	60دقيقة
		استراحة	
	الثانية	تابع/ تطبيقات المكون التربوي (التدريسي) فى تدريس موضوعات الفلسفة.	60دقيقة
التاسع المكون التقنى (التكنولوجى) لنموذج تيبائك.	الأولى	الوسائط التقنية فى تدريس الفلسفة وأبعادها .	45دقيقة
		استراحة	
	الثانية	متطلبات اختيار الوسائط التقنية فى التدريس وأنواعها.	45دقيقة
العاشر المكون التقنى (التكنولوجى) لنموذج تيبائك.	الأولى	بعض الوسائط التقنية الفعالة فى تدريس الفلسفة.	60دقيقة
		استراحة	
	الثانية	تابع/ بعض الوسائط التقنية الفعالة فى تدريس الفلسفة..	60دقيقة

فأهمية برنامج تدريس قائم على نموذج تيباك TPACK لتنمية أبعاد المعرفة البيداغوجية للفلسفة، وتعزيز الوعي بالهوية المهنية لدى معلمينا بالمرحلة الثانوية.
د. هناء حلمي عبد الحميد أبو نعمة

اللقاءات	الجلسة	المحتوى	الزمن
الحادي عشر المكون التقني (التكنولوجي) لنموذج تيباك.	الأولى	تطبيقات المكون التقني (التكنولوجي) في تدريس موضوعات الفلسفة.	60 دقيقة
	استراحة.		
الثاني عشر المكونات الثلاثة لتيباك (التقنية، التربوية، المحتوى)	الثانية	تطبيقات المكون التقني (التكنولوجي) في تدريس موضوعات الفلسفة.	60 دقيقة
	الأولى	العلاقة بين التكنولوجيا والمحتوى الفلسفي.	45 دقيقة
الثالث عشر المكونات الثلاثة لتيباك (التقنية، التربوية، المحتوى)	الثانية	العلاقة بين التدريس والمحتوى الفلسفي.	45 دقيقة
	الأولى	العلاقة بين التكنولوجيا والتدريس	45 دقيقة
الرابع عشر تصميم دروس للفلسفة وفقا لنموذج تيباك	الثانية	التكامل بين مكونات تيباك.	45 دقيقة
	الأولى	خطوات تصميم درس متكامل باستخدام TPACK	45 دقيقة
الخامس عشر الجلسة الختامية	الثانية	كيفية قياس فعالية الدروس المصممة وفق TPACK.	٤٥ دقيقة
	الأولى	التأمل الذاتي للمشاركين حول البرنامج	٤٥ دقيقة
السادس عشر تطبيق أاداتي البحث بعديا	الثانية	مناقشة وتبادل الخبرات بين المشاركين.	٤٥ دقيقة
	الأولى	-مقياس الكفاءة الذاتية للمعرفة البيداغوجية لمحتوى الفلسفة.	٥٥ دقيقة
	الثانية	مقياس الوعي بالهوية المهنية.	٤٥ دقيقة
	الأولى	استراحة	

خامساً : إعداد دليل المدرب (عضو هيئة التدريس) .

دليل المدرب عبارة عن كتيب مطبوع يعرض: مقدمة عن أهمية البرنامج، والأهداف الاجرائية لكل جلسة تدريبية، كما يشتمل على وصف للتقويم، وهو يوفر للمدرب مجموعة من الإرشادات التي تساعد على التوجيه والتفاعل مع المتدربين.

وبشكل عام فقد أُعدَّ هذا الدليل لعضو هيئة التدريس تخصص المناهج وطرق تدريس المواد الفلسفية؛ لكي يكون معيّنًا له، ومرشداً لتدريس بعض الموضوعات المبنية على نموذج تيباك؛ لمساعدة معلمي الفلسفة أبعاد المعرفة البيداغوجية ودعم الهوية المهنية لديهم.

وقد أُعدَّ هذا الدليل وفق الخطوات الآتية:

(١) إعداد دليل المدرب في صورته الأولى.

أعدت الباحثة دليل المدرب في صورته الأولى متضمناً الجوانب التالية:

الخطّة الزمنية؛ لتدريس وحدات البرنامج.

- بعض استراتيجيات التدريس .

- الخطوات الإجرائية لتدريس موضوعات البرنامج، وقد جاءت الخطوات لكل موضوع من

الموضوعات بتحديد ما يلي:

• أهداف الجلسات الإجرائية: وقد رُوعي أن تكون هذه الأهداف مناسبة لطبيعة الموضوع، ويمكن تحقيقها، وملاحظتها، وقياسها.

• الوسائل التعليمية: وقد رُوعي ملائمتها لمحتوى الموضوعات، بحيث تساهم في تيسير تعلم بعض أجزاء المحتوى.

• الأنشطة التعليمية: وقد رُوعي ملائمتها لمحتوى الموضوعات، ومناسبتها لاحتياجات معلمي الفلسفة التدريسية

• أساليب التقويم: وقد رُوعي أن تغطي معظم جوانب المحتوى، وتغطي جوانب التعلم المختلفة خاصة المعرفية، وفي الوقت ذاته تركز على مكونات المعرفة البيداغوجية، وأبعاد الهوية المهنية في هيئة مهام يطلب من المعلمين ممارستها.

-المراجع، والمصادر الخاصة بلقاءات البرنامج.

فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج تباك TPACK لتنمية أبعاد المعرفة البيداغوجية للفلسفة، وتعزيز الوعي بالصورة الذهنية لدى معلمينا بالمرحلة الثانوية.
د. هناء حلمي عبد الحميد ابو نعمة

(٢) عرض الصورة الأولية لدليل المدرب على المحكمين:

بعد إعداد الدليل في صورته الأولية يُعرض على مجموعة من السادة المحكمين؛ للاستفادة من آرائهم، وتوجيهاتهم في ضبط الدليل؛ للتأكد مما يلي:

- مدى مناسبة الاستراتيجيات التدريسية المقترحة لطبيعة موضوعات البرنامج.
- مدى ملائمة خطة سير الدرس لكل لقاء من لقاءات البرنامج بجلساته التدريبية.
- مدى الارتباط بين الأهداف الإجرائية، وخطة السير في التدريب، والوسائط التعليمية، وأساليب التقويم.

-إضافة أو حذف ما يروونه مناسباً.

(٣) إعداد دليل المدرب في صورته النهائية.

لقد رُوِّعيت ملاحظات السادة المحكمين؛ ليتضمن دليل المحاضر* المكونات التالية: (مقدمة الدليل - فلسفة الدليل - أهداف الدليل - الخطة الزمنية لتدريس وحدات البرنامج -إرشادات الدليل -الوسائل والأنشطة التعليمية - استراتيجيات التدريس - الخطوات التفصيلية للسير في تنفيذ موضوعات البرنامج -المراجع والمصادر).

سادساً: إعداد أدوات البحث..

١ - مقياس الكفاءة الذاتية للمعرفة البيداغوجية.

للحكم على فاعلية البرنامج في تنمية أبعاد المعرفة البيداغوجية التي تم التدريب عليها فقد أُعد مقياس لقياس الكفاءة الذاتية لمعلمي الفلسفة في هذا الجانب، وفيما يلي عرض إجراءات بناء هذا المقياس.

قد مر إعداد هذا المقياس بعدة مراحل تتضح فيما يلي:

(أ) تحديد الهدف من المقياس:

يتمثل الهدف منه في قياس مدى نمو الكفاءة الذاتية للمعرفة البيداغوجية بعد مرورهم بالبرنامج التدريبي.

* ملحق (٦).

(ب) تحديد نوع مفردات المقياس:

أعد المقياس عبر صياغة مفردات موجبة (إيجابية وسلبية) وفق مقياس ليكرت ذي الخمس استجابات (موافق بشدة - موافق - غير متأكد - أرفض - أرفض بشدة) ويطلب من المعلمين اختيار استجابة واحدة فحسب.

(ج) صياغة تعليمات المقياس:

صيغت مجموعة من التعليمات في مقدمة المقياس؛ لإرشاد معلمى الفلسفة بكيفية الإجابة عن بنود المقياس، وقد حرصت الباحثة - عند صياغة تعليمات المقياس - على مراعاة عدة اعتبارات، أهمها:

- أن تكون التعليمات واضحة، وبسيطة دون استطراد لغوي طويل، أو إيجاز يخل بالمعنى.

- أن توضح التعليمات الهدف من المقياس.

- أن تحدد التعليمات عدد مفردات المقياس.

- أن تؤكد التعليمات أن لكل مفردة إجابة واحدة صواب فحسب.

- أن توضح التعليمات أن الإجابة ستكون في نفس الورقة المخصصة للمقياس.

(د) عرض الصورة الأولية للمقياس على مجموعة من المحكمين:

عُرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين؛ وذلك من أجل التأكد من:

- مدى ملاءمة مفردات المقياس لطبيعة المعرفة البيداغوجية.

- مدى صدق مفردات المقياس لقياس المعرفة البيداغوجية، ووفائها بالمعنى المقصود منها.

- مدى مناسبة هذه المفردات لمعلمى الفلسفة بالمرحلة الثانوية

- تعديل ما يجب تعديله، وحذف ما يجب حذفه، واقتراح أي إضافات يمكن أن يثري هذا المقياس_ إن

وجدت - بعد تعديلات السادة المحكمين.

فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج تيباك TPACK لتنمية أبعاد المعرفة البيداغوجية للفلسفة، وتعزيز الوعي بالعبوة المهنية لدى معلميها بالمرحلة الثانوية.
د. هناء حلمي عبد الحميد ابو نعمة

وجاءت تعديلات المحكمين كما يلي: حذف بعض العبارات، ونقل بعضها، وتضمينها في بعد آخر.

هـ) الدراسة الاستطلاعية للمقياس:

أُجريت دراسة استطلاعية للمقياس على عينة عشوائية من معلمى الفلسفة بمحافظة الاسكندرية قوامها (٢٠) معلم ومعلمة؛ وذلك بهدف:

- تحديد الزمن اللازم:

- لحساب زمن الاجابة عن المقياس تم جمع زمن أول معلم أنهى الإجابة على المقياس (٤٠) دقيقة، مع زمن آخر معلم أنهى الإجابة على المقياس (٦٠) دقيقة مقسماً على اثنين وقد كان (٥٥) دقيقة.

- حساب صدق مقياس الكفاءة الذاتية للمعرفة البيداغوجية، وحُسب صدق المقياس من خلال ما يلي:

▪ صدق المحكمين وصدق لاوشي.

▪ صدق الاتساق الداخلى.

- صدق المحكمين وصدق المحتوى:

تم حساب صدق مقياس الكفاءة الذاتية للمعرفة البيداغوجية باستخدام صدق الخبراء وصدق المحتوى للاوشي Lawshe Content Validity Ratio (CVR)، حيث تم عرض المقياس في صورته الأولية على عدد (١٠) أساتذة من أساتذة المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم؛ بهدف التأكد من صلاحيته وصدقه لقياس الكفاءة الذاتية للمعرفة البيداغوجية لدى عينة من معلمى ومعلمات الفلسفة بالمرحلة الثانوية، وإبداء ملاحظاتهم حول مدى (وضوح صياغة مفردات المقياس وملاءمتها - وضوح تعليمات المقياس - كفاية مفردات المقياس - وضوح ومناسبة خيارات الاستجابة)، كذلك تعديل أو حذف أو إضافة ما يروونه سيادتهم.

وقد تم حساب نسب اتفاق الخبراء (السادة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية) على كل مفردة من مفردات المقياس من حيث: مدى تمثيل مفردات المقياس لقياس المعرفة البيداغوجية لدى عينة من طلاب كلية التربية. كما تم حساب صدق المحتوى باستخدام معادلة لاوشي Lawshe لحساب نسبة

صدق المحتوى Content Validity Ratio (CVR) لكل مفردة من مفردات مقياس الكفاءة الذاتية للمعرفة البيداغوجية.

■ وتراوحت نسب اتفاق السادة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات على كل مفردة من مفردات مقياس الكفاءة الذاتية للمعرفة البيداغوجية بين (٩٠ - ١٠٠٪)، كما بلغت نسبة الاتفاق الكلية للسادة الخبراء على مفردات المقياس (٩٧٪)، وعن نسبة صدق المحتوى (CVR) للاوشى يتضح أن جميع مفردات مقياس الكفاءة الذاتية للمعرفة البيداغوجية تتمتع بقيم صدق محتوى مقبولة، كما بلغ متوسط نسبة صدق المحتوى للمقياس ككل (0.984)، وهي نسبة صدق مقبولة.

- صدق الاتساق الداخلى.

قيم الاتساق الداخلى لمفردات المقياس تختلف بشكل كبير عن قيم معامل ألفا كرونباخ لمفردات المقياس، إلا أن كلاهما موثوق فيه، وعليه تم حساب الاتساق الداخلى لمقياس الكفاءة الذاتية للمعرفة البيداغوجية عن طريق حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس. ويمكن توضيح ذلك من خلال جدول (٣).

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية للمعرفة البيداغوجية والدرجة الكلية للمقياس

م	المحور	معامل الارتباط
١-	المعرفة البيداغوجية	*٠.٧٩٥
٢-	المعرفة البيداغوجية التقنية.	*٠.٧٨٩
٣-	المعرفة البيداغوجية لمحتوى الفلسفة	*٠.٨٨٣
٤-	المعرفة التقنية للمحتوى	*٠.٧٨٢
٥-	المعرفة البيداغوجية التقنية للمحتوى.	*٠.٧٨٢
٦-	المعرفة التقنية البيداغوجية لمحتوى الفلسفة.	*٠.٧٨٨
٧-	المعرفة بالسياق التعليمى	*٠.٧٧٩

يتضح من جدول رقم (3) والخاص بمعامل الاتساق (معامل ارتباط العبارة مع المجموع الكلى للمحور التى تنتمى إليه بعد حذف درجة العبارة) ومعامل ألفا لكرنباك لعبارات محاور مقياس الكفاءة الذاتية للمعرفة البيداغوجية أن قيم معامل الإتساق الداخلى جميعها أكبر من قيمة (٩)

فأهمية برنامج تدريس قائم على نموذج تيباك TPACK لتنمية أبعاد المعرفة البيداغوجية للفلسفة، وتعزيز الوعي بالصورة المهنية لدى معلمينا بالمرحلة الثانوية.
د. هناء حلمي عبد الحميد أبو نعمة

الجدولية = (٠.٥٧٦) وهذه القيم معنوية عند مستوي (٠.٠٥) . وبلغ معامل ألفا لكرونباك بلغ (٠.٨٠٥ : ٠.٨٤٤) وهذه القيمة معنوية عند مستوى (٠.٠٥) ، مما يؤكد أن عبارات محاور مقياس الكفاءة الذاتية للمعرفة البيداغوجية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالمحور الذي تنتمي إليه وأنها تقيس ما يقيسه الاستمارة من خلال حساب صدق مقياس الكفاءة الذاتية للمعرفة البيداغوجية بطرق صدق المحكمين وصدق لاوشي وصدق الاتساق الداخلي يتضح أن المقياس يتمتع بمعامل صدق مقبول؛ مما يشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي، والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها البحث.

- قياس ثبات المقياس.

يقصد بثبات المقياس أن يعطي نفس النتائج إذا ما استخدم المقياس أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة، وهناك عدة طرق إحصائية لقياس الثبات، وهي:

تم حساب ثبات المقياس بطريقتي ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق، ويوضح جدول (٤) معاملات ثبات مقياس الكفاءة الذاتية للمعرفة البيداغوجية بطريقتي ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق:

جدول (٤)

معاملات ثبات مقياس الكفاءة الذاتية للمعرفة البيداغوجية بطريقتي ثبات معامل ألفا كرونباخ وثبات إعادة التطبيق.

م	المحاور	معامل ثبات معامل ألفا كرونباخ	معامل ثبات إعادة التطبيق
١	المعرفة البيداغوجية	٠.٨٣٠	٠.٨٧٥
٢	المعرفة البيداغوجية التقنية.	٠.٨٤٤	٠.٨٨٨
٣	المعرفة البيداغوجية لمحتوى الفلسفة	٠.٨٢٤	٠.٨٥١
٤	المعرفة التقنية للمحتوى.	٠.٨٠٥	٠.٨٣١
٥	المعرفة البيداغوجية التقنية للمحتوى.	٠.٨٠٦	٠.٨٤٤
٦	المعرفة التقنية البيداغوجية لمحتوى الفلسفة.	٠.٨١٨	٠.٨٤٩
٧	المعرفة بالسياق التعليمي.	٠.٨٤٣	٠.٨٧١

يتضح من جدول رقم (٤) الخاص بالفروق بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني في مجموع محاور مقياس الكفاءة الذاتية للمعرفة البيداغوجية؛ لإيجاد معامل الثبات أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين ، حيث تراوحت قيمة معامل الثبات ما بين (٠.٨٣١ : ٠.٨٨٨)، مما

يؤكد أن مقياس الكفاءة الذاتية للمعرفة البيداغوجية تتميز بالثبات وأنها تعطى نفس النتائج إذا أعيد تطبيقها مرة أخرى على نفس العينة وفي نفس الظروف .

ومما تقدم ومن خلال حساب ثبات مقياس الكفاءة الذاتية للمعرفة البيداغوجية بطريقتي ألفا كرونباخ وإعادة المقياس مرة أخرى يتضح أن المق يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات؛ مما يشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي، والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها البحث.

و) إعداد المقياس في صورته النهائية:

بعد التأكد من صلاحية المقياس، وعرضه على مجموعة من المحكمين، وتعديله في ضوء تعديلاتهم جاء المقياس في صورته النهائية*؛ حيث تكون المقياس من (٧) أبعاد رئيسية يندرج تحتها (٧٤) عبارة فرعية.

ز) تصحيح مفردات المقياس، وتقدير درجات التصحيح:

حُسبت درجة المقياس من خلال حساب حاصل ضرب عدد القيم الفرعية (٧٤) في أعلى درجة في المقياس، وهي (٥) ومن ثم تصبح الدرجة العليا للمقياس (٣٧٠) درجة.

سابعاً: إعداد مقياس الوعي بالهوية المهنية.

اعتمد بناء مقياس الوعي بالهوية المهنية -في جانبه النظري - لمعلمي الفلسفة بالمرحلة الثانوية بعد اطلاع الباحثة على ما يلي:

- الكتابات، والأدبيات التي تناولت الهوية المهنية.
- الدراسات السابقة العربية، وغير العربية التي تناولت الهوية المهنية.
- بعض المقاييس العربية، وغير العربية التي أعدت لقياس مدى نمو الوعي بالهوية المهنية، وقد بُنى المقياس وفق الخطوات التالية:

أ) تحديد الهدف من المقياس:

يتمثل الهدف منه في قياس نمو الوعي بالهوية المهنية لدى لمعلمي الفلسفة بالمرحلة الثانوية بعد مرورهم بالبرنامج التدريبي.

* ملحق (٨).

فاعلية برنامج تدريس قائم على نموذج تياك TPACK لتنمية أبعاد المعرفة البيداغوجية للفلسفة، وتعزيز الوعي بالصورة المهنية لدى معلمينا بالمرحلة الثانوية.
د. هذاء حلمي عبد الحميد ابو نعمة

(ب) تحديد نوع مفردات المقياس:

أُعد المقياس عبر صياغة مفردات موجبة (إيجابية وسلبية) وفق مقياس ليكرت ذي الخمس استجابات (موافق بشدة - موافق - غير متأكد - أرفض - أرفض بشدة) ويطلب من الطلاب اختيار استجابة واحدة فحسب.

(ج) صياغة تعليمات المقياس:

صيغت مجموعة من التعليمات في مقدمة المقياس؛ لإرشاد معلمى الفلسفة بالمرحلة الثانوية بكيفية الإجابة عن بنود المقياس، وقد حرصت الباحثة -عند صياغة تعليمات المقياس - على مراعاة عدة اعتبارات، أهمها:

- أن تكون التعليمات واضحة، وبسيطة دون استطراد لغوي طويل، أو إيجاز يخل بالمعنى.
- أن توضح التعليمات الهدف من المقياس.
- أن تحدد التعليمات عدد مفردات المقياس.
- أن تؤكد التعليمات أن لكل مفردة إجابة واحدة صواب فحسب.
- أن توضح التعليمات أن الإجابة ستكون في نفس الورقة المخصصة للمقياس.

(د) عرض الصورة الأولية للمقياس على مجموعة من المحكمين:

عُرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين؛ وذلك من أجل التأكد من:

- مدى ملاءمة مفردات المقياس لطبيعة الوعي بالهوية المهنية.
- مدى صدق مفردات المقياس لقياس الوعي بالهوية المهنية، ووفائها بالمعنى المقصود منها.
- مدى مناسبة هذه المفردات معلمى الفلسفة بالمرحلة الثانوية.
- تعديل ما يجب تعديله، وحذف ما يجب حذفه، واقتراح أي إضافات يمكن أن يثري هذا المقياس - إن وجدت - بعد تعديلات السادة المحكمين.

وجاءت تعديلات المحكمين كما يلي: حذف بعض العبارات، ونقل بعضها، وتضمينها في بعد آخر.

هـ) الدراسة الاستطلاعية للمقياس:

أُجريت دراسة استطلاعية للمقياس على عينة عشوائية من معلمين / معلمات الفلسفة بالمرحلة الثانوية قوامها (١١) معلم ومعلمة؛ وذلك بهدف:

- تحديد الزمن اللازم :

- لحساب الزمن اللازم للإجابة عن المقياس تم جمع زمن أول طالب أنهى الإجابة على المقياس (٣٠) دقيقة، مع زمن آخر طالب أنهى الإجابة على المقياس (٦٠) دقيقة مقسماً على اثنين وقد كان (٤٥) دقيقة.

- حساب صدق مقياس الوعي بالهوية المهنية وحُسب صدق المقياس بطريقتين:

▪ صدق المحكمين وصدق لاوشي.

▪ صدق الاتساق الداخلي.

صدق المحكمين وصدق لاوشي:

تم حساب صدق مقياس الوعي بالهوية المهنية باستخدام صدق المحكمين وصدق المحتوى للاوشي Lawshe Content Validity Ratio (CVR)، حيث تم عرض المقياس في صورته الأولية على عدد (١٠) متخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس مصحوباً بمقدمة تمهيدية تضمنت توضيحاً لمجال البحث، والهدف منه، والتعريف الإجرائي لمصطلحاته، بهدف التأكد من صلاحيته وصدقه لمقياس الوعي بالهوية المهنية، وإبداء ملاحظاتهم حول مدى (وضوح وملائمة صياغة مفردات المقياس - وضوح تعليمات المقياس - كفاية مفردات المقياس - وضوح ومناسبة خيارات الاستجابة)، كذلك تعديل أو حذف أو إضافة ما يروونه سيادتهم.

وقد تم حساب نسب اتفاق الخبراء السادة أعضاء هيئة التدريس بالقسم على كل مفردة من مفردات المقياس من حيث: مدى تمثيل مفردات المقياس لمقياس الوعي بالهوية المهنية لدى عينة من معلمين ومعلمات الفلسفة بالمرحلة الثانوية. كما تم حساب صدق المحتوى باستخدام معادلة لاوشي Lawshe لحساب نسبة صدق المحتوى (CVR) Content Validity Ratio لكل مفردة من مفردات مقياس الوعي بالهوية المهنية.

فأهلية برنامج تدريس قائم على نموذج تيباك TPACK لتنمية أبعاد المعرفة البيداغوجية للفلسفة، وتعزيز الوعي بالهوية المهنية لدى معلمينا بالمرحلة الثانوية.
د. هناء حلمي عبد الحميد أبو نعمة

وتراوحت نسب اتفاق السادة أعضاء هيئة التدريس على كل مفردة من مفردات مقياس الوعي بالهوية المهنية بين (٨٨ – ١٠٠٪)، كما بلغت نسبة الاتفاق الكلية للسادة المحكمين على مفردات المقياس (٩٥.٦٢٪)، وعن نسبة صدق المحتوى (CVR) للاوشي يتضح أن جميع مفردات مقياس الوعي بالهوية المهنية تتمتع بقيم صدق محتوى مقبولة، كما بلغ متوسط نسبة صدق المحتوى للمقياس ككل (٠.٩١)، وهي نسبة صدق مقبولة، وقد استفادت الباحثة من آراء وتوجيهات السادة الخبراء من خلال مجموعة من الملاحظات، مثل: (إعادة ترتيب بعض المفردات بتقديم بعضها على بعض).

- صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس الوعي بالهوية المهنية عن طريق حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (٥) معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية له.

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الوعي بالهوية المهنية والدرجة الكلية للمقياس ن = ١٠

المرتبة	المتغيرات التربوية.	القيمة
١-	المعتقدات التربوية.	*٠.٧٧٥
٢-	البيئة الاجتماعية المهنية.	*٠.٧٨٨
٣-	التقدير الوظيفي.	*٠.٨٨١
٤-	الكفايات المهنية.	*٠.٧٨١
٥-	البعد الشخصي.	*٠.٧٨٤
٦-	البعد المهني.	*٠.٧٨٩
٧-	البعد المكاني	*٠.٧٢٨

يتضح من جدول رقم (٥) والخاص بمعامل الاتساق (معامل ارتباط العبارة مع المجموع الكلى للمحور التي تنتمي إليه بعد حذف درجة العبارة) ومعامل ألفا لكرونباك لعبارات محاور مقياس الوعى بالهوية المهنية أن قيم معامل الاتساق الداخلى جميعها أكبر من قيمة (ر) الجدولية = (٠.٥٧٦) وهذه القيم معنوية عند مستوي (٠.٠٥) . وبلغ معامل الفا لكرونباك بلغ (٠.٨١٢ : ٠.٨٥٤) وهذه القيمة معنوية عند مستوى (٠.٠٥)، مما يؤكد أن عبارات محاور مقياس الوعى بالهوية المهنية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالمحور الذى تنتمى إليه وأنها تقيس ما يقيسه الاستمارة .

ومن خلال حساب صدق مقياس الوعى بالهوية المهنية بطرق صدق المحكمين وصدق لاوشي وصدق الاتساق الداخلى يتضح أن المقياس يتمتع بمعامل صدق مقبول؛ مما يشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي، والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها البحث.

- حساب ثبات المقياس.

تم حساب ثبات المقياس بطريقتي ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق، ويوضح جدول (٦) معاملات ثبات مقياس الوعى بالهوية المهنية بطريقتي ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق:

جدول (٦)

معاملات ثبات مقياس الوعى بالهوية المهنية بطريقتي ثبات معامل ألفا كرونباك و ثبات إعادة التطبيق

١	المعتقدات التربوية	٠.٨٤٢	*٠.٨٧٧
٢	البيئة الاجتماعية المهنية.	٠.٨٣٣	*٠.٨٨١
٣	التقدم الوظيفي	٠.٨٥٤	*٠.٨٦١
٤	الكفايات المهنية.	٠.٨١٢	*٠.٨٤٣
٥	البعد الشخصي	٠.٨٢٣	*٠.٨٤٩
٦	البعد المهني	٠.٨٤٦	*٠.٨٦٧
٧	البعد المكاني	٠.٨٢٨	*٠.٨٥١

فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج تيباك TPACK لتنمية أبعاد المعرفة البيداغوجية للفلسفة، وتعزيز الوعي بالهوية المهنية لدى معلمينا بالمرحلة الثانوية.
د. هناء حلمي عبد الحميد ابو نعمة

يتضح من جدول رقم (٦) الخاص بالفروق بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني في مجموع محاور مقياس الوعي بالهوية المهنية لإيجاد معامل الثبات أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين ، حيث تراوحت قيمة معامل الثبات ما بين (٠.٨٤٣ : ٠.٨٨١) ، مما يؤكد أن مقياس الوعي بالهوية المهنية تتميز بالثبات وأنها تعطى نفس النتائج إذا أعيد تطبيقها مرة أخرى على نفس العينة وفي نفس الظروف .

مما تقدم ومن خلال حساب ثبات مقياس الوعي بالهوية المهنية بطريقتي ألفا كرونباخ وإعادة تطبيق المقياس يتضح أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات؛ مما يشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي، والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها البحث.

(و) إعداد المقياس في صورته النهائية:

بعد التأكد من صلاحية المقياس، وعرضه على مجموعة من المحكمين، وتعديله في ضوء تعديلاتهم جاء المقياس في صورته النهائية؛ حيث تكون المقياس من (٧) أبعاد يندرج تحتها (٧٠) عبارة فرعية.

(ز) تصحيح مفردات المقياس، وتقدير درجات التصحيح:

حُسبت درجة المقياس من خلال حساب حاصل ضرب عدد القيم الفرعية (٧٠) في أعلى درجة في المقياس، وهي (٥) ومن ثم تصبح الدرجة العليا للمقياس (٣٥٠) درجة.

ثامنا: إجراءات تنفيذ الدراسة الميدانية.

أ -تحديد التصميم التجريبي:

اختيرت طريقة المجموعة الواحدة؛ نظرا لأن البرنامج التدريبي (جديد)؛ ولذلك اعتمد التصميم التجريبي في هذه الدراسة على وجود مجموعة واحدة.

ب -إجراءات البحث:

-تحديد الهدف من البحث:

هدفت التجربة إلى الحصول على بيانات تتعلق بمدى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على

* ملحق (١٠).

نموذج تيباك في تنمية أبعاد المعرفة البيداغوجية، والوعى بالهوية المهنية لدى مجموعة من معلمى ومعلمات الفلسفة بالمرحلة الثانوية، والتحقق من صحة الفروض السابق ذكرها.

- اختيار عينة البحث:

١ - **العينة الاستطلاعية:** تهدف العينة الاستطلاعية إلى التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث (الصدق - الثبات)، تكونت العينة الاستطلاعية من (١١) معلم ومعلمة فلسفة بالمرحلة الثانوية .

٢ - **العينة الأساسية:** تكونت العينة الأساسية للبحث من (١٥) معلم ومعلمة فلسفة بالمرحلة الثانوية. -**التطبيق القبلي لأدوات البحث:**

يهدف التطبيق القبلي لأدوات البحث إلى الكشف عن المستوى المبدئي للمعلمين فيما يخص مستواهم في أبعاد المعرفة البيداغوجية للفلسفة، الوعى بالهوية المهنية لديهم، قبل البدء في تدريس البرنامج التدريبي القائم على نموذج تيباك.

جدول (٧):

بيان بتاريخ تطبيق أدوات البحث قبلًا.

الأدوات	معلمو/ معلمات الفلسفة بالمرحلة الثانوية	مدة التطبيق	تاريخ التطبيق
مقياس الكفاءة الذاتية للمعرفة البيداغوجية.	١٥	٥٥	٢٠٢٥/٢/١٥
مقياس الوعى بالهوية المهنية.	١٥	٤٥	٢٠٢٥/٢/١٥

- تنفيذ البرنامج التدريبي القائم على نموذج تيباك:

نُفذ البرنامج المقترح* لمعلمى ومعلمات الفلسفة بالمرحلة الثانوية للعام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥، وقد بدأ تدريس البرنامج من يوم ٢٠٢٥/٢/٢٠م حتى ٢٠٢٥/٤/٢٠م بواقع (١٦) لقاء تدريبي كل لقاء بجلستين بحيث صار عدد الجلسات (٣٢) جلسة بعدد ساعات ما يقرب من (٢٨) ساعة تدريبية .

نفذ البرنامج على منصة مايكروسوفت تيمز على أفراد العينة - بعد أن تدربوا عليه- لصعوبة تجميعهم في مكان واحد في زمن محدد كذلك* لأنه يتماشي مع طبيعة البرنامج التدريبي التكنولوجية.

فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج تيباك TPACK لتنمية أبعاد المعرفة البيداغوجية للفلسفة، وتعزيز الوعي بالهوية المهنية لدى معلمها بالمرحلة الثانوية. د. هناء حلمي عبد الحميد أبو نعمة

- التطبيق البعدي لأدوات البحث:

هدف التطبيق البعدي لأدوات البحث إلى الكشف عن المستوى الذي وصل إليه المعلمين فيما يخص أبعاد المعرفة البيداغوجية للفلسفة، والوعي بالهوية المهنية بعد تدريس البرنامج التدريبي القائم على نموذج تيباك.

جدول (٨)

بيان بتاريخ تطبيق أدوات البحث بعدياً:

الأدوات	معلمو/ معلومات الفلسفة بالمرحلة الثانوية	مدة التطبيق	تاريخ التطبيق
مقياس الكفاءة الذاتية للمعرفة البيداغوجية.	١٥	٥٥	٢٠٢٥/٤/٢٢ م
مقياس الوعي بالهوية المهنية.	١٥	٤٥	٢٠٢٥/٤/٢٢ م

رابعاً: نتائج البحث وتوصياته ومقترحاته.

يتضمن هذا الجزء عرضاً مفصلاً عن نتائج البحث، وأهم التوصيات، والمقترحات التي أُشتقت في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج.

اعتمد البحث الحالي في -معالجة البيانات معالجة إحصائية لابارامترية - على برنامج (SPSS.v25)؛ وذلك للتحقق من صحة فروضه؛ ومن ثم الإجابة عن أسئلته، وتفسير ما تم التوصل إليه من نتائج في ضوء كل من الدراسات السابقة، والإطار النظري.

وقبل التحقق من اختبار صحة فروض البحث طبقت الباحثة المعالجات الإحصائية ببرنامج SPSS version 25 التالية:

✓ المتوسط الحسابي Mean

✓ الانحراف المعياري Stander Deviation

✓ الوسيط. Median

✓ معامل الالتواء. Skewness

✓ معامل التفلطح. Kurtosis

✓ اختبار (ت) الفروق للقياسات القبلية البعدية. Paired Samples T test

✓ اختبار (Z) الفروق للقياسات القبلية البعدية للبيانات الوصفية. Wilcoxon test

✓ نسبة التحسن % The percentage of improvement

١ - نتائج البحث وتفسيراته:

للإجابة عن السؤال الأول: ما البرنامج التدريبي القائم على نموذج تيباك لتنمية أبعاد المعرفة البيداغوجية لمحتوى الفلسفة والوعى بمكونات الهوية المهنية لدى معلميه بالمرحلة الثانوية؟
أعد البرنامج التدريبي - في صورته المبدئية - من جانبين الأول دليل المدرب؛ بالاستناد إلى بعض الأسس التي اعتمد عليها، وصوغ أهداف العامة، واختيار محتواه وتنظيمه، واقتراح الطرائق التدريسية، وأنشطة ومصادر التعليم والتعلم مناسبة له، وصوغ أساليب التقويم المناسبة، ثم عرض على المحكمين، وعدل في ضوء توجيهاتهم؛ وصولاً إلى صورته النهائية*.

وألحق - أيضاً - دليلاً للمدرب (عضو هيئة التدريس) - في صورته المبدئية - في كيفية التدريب لهذا البرنامج خلال جلسات التدريب مع معلمى / معلمات الفلسفة بالمرحلة الثانوية، ثم عرض على المحكمين، وعدل في ضوء توجيهاتهم؛ وصولاً إلى صورته النهائية*.

للإجابة عن السؤال الثاني: ما فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نموذج تيباك فى تنمية ابعاد المعرفة البيداغوجية لمحتوى الفلسفة لدى معلميه بالمرحلة الثانوية.

تم التحقق من صحة الفرض الأول والذي ينص على ما يأتي:

يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $0.05 \leq$ بين متوسطي رتب درجات معلمى المجموعة التجريبية في القياسين: (القبلي) و(البعدي) في تنمية "أبعاد المعرفة البيداغوجية لمحتوى الفلسفة" لصالح القياس البعدي.

*ملحق ٥.

*ملحق ٦.

فأهمية برنامج تدريب قائم على نموذج تياك TPACK لتنمية أبعاد المعرفة البيداغوجية للفلسفة، وتعزيز الوعي بالضرورة المهنية لدى معلمينا بالمرحلة الثانوية.
د. هناء حلمي عبد الحميد أبو نعمة

وينبثق منه الفروض الفرعية الآتية:

- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $0.05 \leq$ بين متوسطي رتب درجات معلمى المجموعة التجريبية في القياسين: (القبلي) و(البعدي) في تنمية "بعد المعرفة البيداغوجية التخصصية لصالح القياس البعدي.

- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $0.05 \leq$ بين متوسطي رتب درجات معلمى المجموعة التجريبية في القياسين: (القبلي) و(البعدي) في تنمية "بعد المعرفة التقنية" لصالح القياس البعدي.

- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $0.05 \leq$ بين متوسطي رتب درجات معلمى المجموعة التجريبية في القياسين: (القبلي) و(البعدي) في تنمية "المعرفة البيداغوجية لمحتوى الفلسفة" لصالح القياس البعدي.

- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $0.05 \leq$ بين متوسطي رتب معلمى طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: (القبلي) و(البعدي) في تنمية "بعد المعرفة البيداغوجية التقنية" لصالح القياس البعدي.

- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $0.05 \leq$ بين متوسطي رتب درجات معلمى المجموعة التجريبية في القياسين: (القبلي) و(البعدي) في تنمية "بعد المعرفة التقنية البيداغوجية" لصالح القياس البعدي.

- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $0.05 \leq$ بين متوسطي رتب درجات معلمى المجموعة التجريبية في القياسين: (القبلي) و(البعدي) في تنمية "بعد المعرفة التقنية البيداغوجية لمحتوى الفلسفة" لصالح القياس البعدي.

- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $0.05 \leq$ بين متوسطي رتب درجات معلمى المجموعة التجريبية في القياسين: (القبلي) و(البعدي) في تنمية "بعد المعرفة بالسياق التعليمي" لصالح القياس البعدي.

- وللتحقق من صحة الفرض الأول، وفروعه فقد قارنت الباحثة متوسطات رتب درجات معلمى المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي لمقياس الكفاءة الذاتية للمعرفة البيداغوجية

لمحتوى الفلسفة، وقد استخدمت اختبار "ويلكوكسن" للأزواج غير المستقلة*؛ للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات رتب الدرجات (باستخدام برنامج SPSS v25) ويوضح الجدول التالي نتائج القياسيين: القبلي والبعدي لهذا المقياس.

جدول رقم (٩)

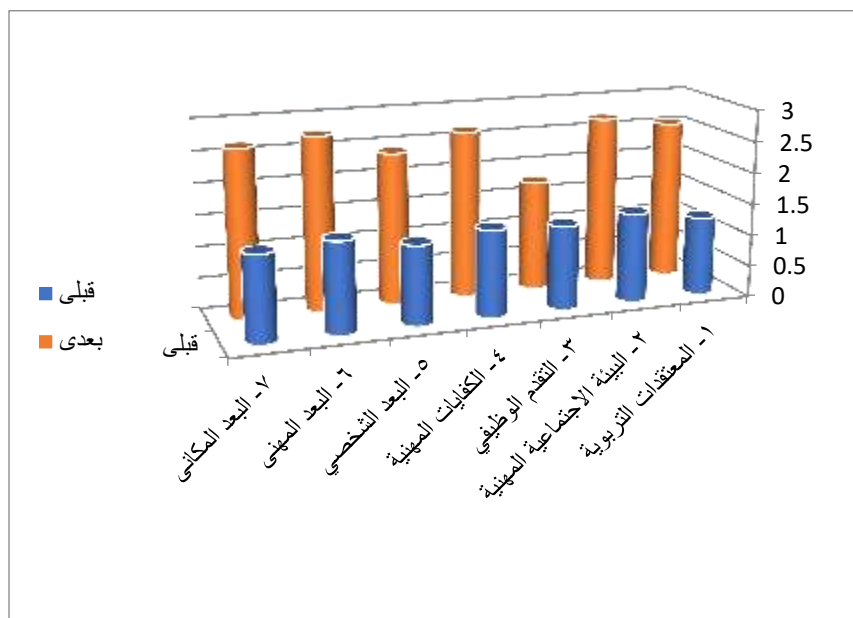
الدلالات الاحصائية الخاصة بالقياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لاستجابات عبارات مقياس مقياس الكفاءة الذاتية للمعرفة البيداغوجية ن = ١٥

الأبعاد	الدلالات الإحصائية	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة ولكوكسن Z	مستوى الدلالة	نسبة التحسن %
		سَ	ع±	سَ	ع±			
١- المعرفة البيداغوجية التخصصية.	١.٢٢	٠.٤٣	٢.٣٩	٠.٧٨	*٢.٣٩	٠.٠٠	٩٥.٤٥	
٢- المعرفة البيداغوجية التقنية.	١.٤٤	٠.٥١	٢.٦١	٠.٥٠	*٢.٥٢	٠.٠٠	٨٠.٧٧	
٣- المعرفة البيداغوجية لمحتوى الفلسفة	١.٣٧	٠.٣٨	١.٦٧	٠.٤٩	*٣.٠٠	٠.٠٠	٥٢.٨٦	
٤- المعرفة التقنية لمحتوى الفلسفة.	١.٤٠	٠.٤٨	٢.٥٩	٠.٤٨	*٢.٤٢	٠.٠٠	٧٨.٧٧	
٥- المعرفة البيداغوجية التقنية لمحتوى الفلسفة.	١.٢٨	٠.٤٦	٢.٢٢	٠.٨٨	*٣.٠٢	٠.٠٠	٧٣.٩١	
٦- المعرفة التقنية البيداغوجية لمحتوى الفلسفة.	١.٤٤	٠.٥١	٢.٦١	٠.٧١	*٢.٥٢	٠.٠٠	٨٠.٧٧	
٧- المعرفة بالسياق التعليمي	١.٣٩	٠.٥٠	٢.٦١	٠.٦١	*٣.١١	٠.٠٠	٨٣.٧٤	
المجموع	1.36	0.47	2.39	0.64	3.43*	0.00	78.04	

* قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية ١٤ ومستوى دلالة 0.05 = ٢.١٥٤

فاعلية برنامج تدريس قائم على نموذج تيباك TPACK لتنمية أبعاد المعرفة البيداغوجية للفلسفة، وتعزيز الوعي بالهوية المهنية لدى معلميها بالمرحلة الثانوية. د. هناء حلمي عبد الحميد أبو نعمة

ويمكن التعبير عن ذلك من خلال الشكل البياني التالي:



شكل رقم (٣): يوضح النسبة بين متوسط الاستجابات القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الذاتية للمعرفة البيداغوجية للمجموعة التجريبية .

يتضح من بيانات الجدول السابق والشكل البياني الملحق به ما يلي:

- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: (القبلي) و(البعدي) لبعد المعرفة البيداغوجية التخصصية لصالح القياس البعدي، حيث بلغت قيمة (Z) المحسوبة (٣.٣٩)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05).
- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: (القبلي) و(البعدي) لبعد المعرفة البيداغوجية التقنية لصالح القياس البعدي، حيث بلغت قيمة (Z) المحسوبة (٣.٥٢)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05).
- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: (القبلي) و(البعدي) لبعد المعرفة البيداغوجية لمحتوى الفلسفة لصالح القياس البعدي، حيث بلغت قيمة (Z) المحسوبة (٣.٠٠)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

□ يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: (القبلي) و(البعدي) لبعـد المعرفة التقنية للمحتوى لصالح القياس البعدي، حيث بلغت قيمة (Z) المحسوبة (٣.٤٢)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

□ يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: (القبلي) و(البعدي) لبعـد المعرفة البيداغوجية التقنية للمحتوى لصالح القياس البعدي، حيث بلغت قيمة (Z) المحسوبة (٣.٠٢)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

□ يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: (القبلي) و(البعدي) لبعـد المعرفة التقنية البيداغوجية لمحتوى الفلسفة لصالح القياس البعدي، حيث بلغت قيمة (Z) المحسوبة (٣.٥٢)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

□ يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: (القبلي) و(البعدي) لبعـد المعرفة بالسياق التعليمي لصالح القياس البعدي، حيث بلغت قيمة (Z) المحسوبة (٣.١١)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

□ يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: (القبلي) و(البعدي) للمجموع الكلي لأبعاد المعرفة البيداغوجية لصالح القياس البعدي، حيث بلغت قيمة (Z) المحسوبة (3.43)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

ولقياس حجم تأثير البرنامج في مستوى نسبة تحسن أفراد العينة في الأبعاد المذكور سلفاً تبين

الآتى:

□ بلغت نسبة مستوى التحسن لبعـد المعرفة البيداغوجية التخصصية (95.45%)، وهي نسبة مرتفعة أي: أن نسبة التباين في بعـد المعرفة البيداغوجية التخصصية؛ يرجع إلى البرنامج التدريبي القائم على نموذج تيباك.

□ بلغت نسبة مستوى التحسن لبعـد المعرفة البيداغوجية التقنية (80.77%)، وهي نسبة مرتفعة أي: أن نسبة التباين في بعـد المعرفة البيداغوجية التقنية؛ يرجع إلى البرنامج التدريبي القائم على نموذج تيباك.

□ بلغت نسبة مستوى التحسن لبعـد المعرفة البيداغوجية لمحتوى الفلسفة (52.86%) أي أن: نسبة التباين في بعـد المعرفة البيداغوجية لمحتوى الفلسفة يرجع إلى البرنامج التدريبي القائم على نموذج تيباك.

فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج تيباك TPACK لتنمية أبعاد المعرفة البيداغوجية للفلسفة، وتعزيز الوعي بالضرورة المعنوية لدى معلمينا بالمرحلة الثانوية.
د. هذاه حلمي عبد الحميد ابو نعمة

- بلغت نسبة مستوى التحسن لبعدها المعرفة التقنية للمحتوى (78.77%) أى أن: نسبة التباين فى بعدها المعرفة التقنية للمحتوى؛ يرجع إلى البرنامج التدريبي القائم على نموذج تيباك.
- بلغت نسبة مستوى التحسن لبعدها المعرفة البيداغوجية التقنية للمحتوى (73.91%)، أى أن: نسبة التباين فى بعدها المعرفة البيداغوجية التقنية للمحتوى؛ يرجع إلى البرنامج التدريبي القائم على نموذج تيباك.
- بلغت نسبة مستوى التحسن لبعدها المعرفة التقنية البيداغوجية لمحتوى الفلسفة (80.77%)، أى أن: نسبة التباين فى بعدها المعرفة التقنية البيداغوجية لمحتوى الفلسفة؛ يرجع إلى البرنامج التدريبي القائم على نموذج تيباك.
- بلغت نسبة مستوى التحسن لبعدها المعرفة بالسياق التعليمي (83.74 %)، أى أن: نسبة التباين فى بعدها المعرفة بالسياق التعليمي، يرجع إلى البرنامج التدريبي القائم على نموذج تيباك.
- بلغت نسبة مستوى التحسن للمجموع الكلي لأبعاد المعرفة البيداغوجية (78.04)، أى أن: نسبة التباين فى مجموع أبعاد مقياس المعرفة البيداغوجية ككل، يرجع إلى البرنامج التدريبي القائم على نموذج تيباك.
- وبشكل عام:

يتضح من الجدول رقم (٩) والشكل البياني رقم (٣) الخاصين بالدلالات الإحصائية الخاصة بإستجابات عبارات مقياس الكفاءة الذاتية للمعرفة البيداغوجية للمجموعة التجريبية قبل وبعد التجربة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسط الاستجابات القبلية والبعدي حيث تراوحت قيمة (Z) ما بين (٣.٠٠ إلى ٣.٣٩) وبمستوي دلالة أقل من (٠.٠٥) ، وتراوحت نسب التحسن فى جميع الأبعاد ما بين (٥٢.٨٦% إلى ٩٥.٤٥%) وللمقياس ككل (٧٨.٠٤%) وذلك لصالح المقياس البعدي مما يعنى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على تيباك فى تنمية أبعاد المعرفة البيداغوجية لمعلمي / معلمات الفلسفة بالمرحلة الثانوية .

ويمكن تفسير النتائج السابقة الخاصة (بتعزيز الوعى بالهوية المهنية أبعاد المعرفة البيداغوجية للفلسفة) كما يلي:

✓ وضوح الأهداف العامة للبرنامج التدريبي وما انبثق عنها من أهداف تدريبية على مستوى الجلسات التدريبية المنفردة كانت متسقة بشكل منح الفرصة للمعلمين تعرف الغرض العام من نموذج تيباك وأهميته التربوية أو التدريسية.

✓ قد أسهم البرنامج التدريبي بفاعلية - من خلال محتوى الجلسات التدريبية - في إعادة تشكيل المعرفة البيداغوجية بشكل عام، ليس فقط من حيث "ماذا يُدرّس" ولكن "كيف يُدرّس هذا المحتوى بالذات في تدريس الفلسفة، حيث تُطرح مفاهيم مجردة (كالتفكير الفلسفي، والتفكير العلمى...)، تتطلب قدرة على التبسيط والتجسيد دون تفرغ المفهوم من مضمونه الفلسفي، وهو ما تم دعمه من خلال سيناريوهات تدريسية ونماذج تطبيقية ضمن البرنامج.

✓ إن إدماج أمثلة من الواقع اليومي، والأسئلة المفتوحة، والنقاشات المنظمة -ضمن جلسات البرنامج - سمح للمعلمين بالتحكم في المحتوى المجرد وجعله قابلاً للتدريس لطلاب المرحلة الثانوية، ما يعكس نمواً نوعياً في معرفتهم البيداغوجية للمحتوى.

✓ اعتماد البرنامج التدريبي على طرائق تدريسية عامة وأخرى خاصة بتخصص الفلسفة في تنفيذه فضلاً عن تضمين محتواه بعدد من طرائق التدريس وكيفية تطبيقها في دروس التخصص - المهمة والمواكبة للتطورات التي يشهدها الميدان التربوي - أسهم في اختيار المعلمين نوعية الممارسات التدريسية، من ممارسات تلقينية إلى أخرى تأملية، قائمة على التفسير والتحليل والنقاش الفلسفي، مما يدل على أن البرنامج دعم انتقال المعلم من مرحلة "التطبيق الآلي للمعرفة" إلى مرحلة "الدمج التأملي الواعي" بين أبعاد TPACK.

✓ وهذا يشير إلى إعادة بناء المعرفة في ذهن المعلم، حيث بات يُعيد توظيف معارفه التقنية والبيداغوجية بما يخدم طبيعة الفلسفة، لا بشكل آلي، بل بمراعاة خصائص المادة والطالب والسياق.

✓ كما يشير إلى التحول من المعرفة الإجرائية إلى الفهم التأملي لمحتوى الفلسفة الذي يدرس لطلابهم.

✓ اعتماد البرنامج على عدد من الوسائط الرقمية في عرض محتواه فضلاً عن تخصيص عدد من الجلسات التدريبية عن بعض الوسائط التكنولوجية المستحدثة في مجال تدريس الفلسفة وكيفية تطبيقها في دروس من التخصص قد نمى لدى المعلمين رغبة في توظيف أدوات رقمية (عروض تقديمية

فاعلية برنامج تدريس علم نموذج تيباك TPACK لتنمية أبعاد المعرفة البيداغوجية للفلسفة، وتعزيز الوعي بالهوية المهنية لدى معلميها بالمرحلة الثانوية.
د. هناء حلمي عبد الحميد ابو نعمة

– فيديوهات – خرائط ذهنية) لتجسيد المفاهيم المجردة، وهذا يعدّ تطويراً مباشراً في بُعد المعرفة البيداغوجية التقنية لمحتوى الفلسفة؛ مما يدل على نجاح البرنامج في تعزيز البعد التكنولوجي ضمن المعرفة البيداغوجية للمحتوى.

✓ اسهم البرنامج في جعل المعلمين أكثر قدرة على أدوات التقويم المستخدمة لقياس نواتج تعلم الفلسفة ويرجع ذلك إلى تضمين عدد من النقاشات والأسئلة المفتوحة حول موضوعات الفلسفة ، مما يعكس فهماً أعمق لبعد التقويم في نموذج تيباك.

✓ عناية عدد من الجلسات التدريبية بتدريب المعلمين حول كيفية تنفيذ بعض الدروس في مقرر الفلسفة وفق نموذج تيباك سمح لهم بالتعمق في تطبيقات هذا النموذج وتعرف أثره الإيجابي في تحقيق أهداف تدريس الفلسفة.

✓ وبشكل عام هذا الوعي الذي تولد لديهم لم يكن سطحياً، بل قائماً على مبدأ "التكامل السياقي بين الأبعاد الثلاثة"، حيث لم تكن التكنولوجيا هدفاً، بل أداة لتفعيل الموقف التعليمي الفلسفي وتيسير بناء المفاهيم المعقدة.

✓ وجاءت هذه النتائج متفقة مع نتائج بعض الدراسات المحلية والقومية والعالمية مثل دراسات: نورة أحمد حلالة (٢٠١٨)، ومصطفى محمد عبد الرؤوف (٢٠٢٠)، ومها حسن (٢٠٢٠)، ولياء محمود القاضي (٢٠٢٣)، ومحمد مصباح صيام (٢٠٢٤)، أولجا شوجيورا Olga Shugurova (٢٠٢١)، وبال كريشنا Bal Krishna (٢٠٢٣)، وداني أبيجيل Danee Abigail (٢٠٢٣)، وجوهانا فانك Johanna Funk (٢٠٢٤)، وياسمين كيركجوز Yasmine Kirkogoz (٢٠٢٤).

وللإجابة عن السؤال الثالث : ما فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نموذج تيباك في تعزيز الوعي بالهوية المهنية لدى معلميها بالمرحلة الثانوية؟
تم التحقق من صحة الفرض الثاني والذي ينص على ما يأتي:

– يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي 0.05 ≤ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: (القبلي) و(البعدي) في تعزيز الوعي بمكونات الهوية المهنية؛ لصالح القياس البعدي.
وينبثق منه الفروض الفرعية الآتية:

- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $0.05 \leq$ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: (القبلي) و(البعدي) في تعزيز الوعي بالمعتقدات التربوية لصالح القياس البعدي.
- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $0.05 \leq$ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: (القبلي) و(البعدي) في تعزيز الوعي بالبيئة الاجتماعية المهنية ؛ لصالح القياس البعدي.
- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $0.05 \leq$ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: (القبلي) و(البعدي) في تعزيز الوعي ببعد التقدم الوظيفي ، لصالح القياس البعدي.
- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $0.05 \leq$ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: (القبلي) و(البعدي) في تعزيز الوعي ببعد الكفايات المهنية ، لصالح القياس البعدي.
- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $0.05 \leq$ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: (القبلي) و(البعدي) في تعزيز الوعي بالبعد الشخصي، لصالح القياس البعدي.
- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $0.05 \leq$ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: (القبلي) و(البعدي) في تعزيز الوعي بالبعد المهني ، لصالح القياس البعدي.
- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $0.05 \leq$ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: (القبلي) و(البعدي) في تعزيز الوعي بالبعد المكاني لصالح القياس البعدي.
- وللتحقق من صحة الفرض الثاني، وفروعه فقد قارنت الباحثة متوسطات رتب درجات معلمى المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي لمقياس الوعي بالهوية المهنية، وقد استخدمت اختبار "ويلكوكسن" للأزواج غير المستقلة* ؛ للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات رتب الدرجات (باستخدام برنامج SPSS .v25) ويوضح الجدول التالي نتائج القياسين: القبلي والبعدي لهذا المقياس.

* قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية ١٤ ومستوى دلالة $0.05 = 0.104$

فاعلية برنامج تدريس علم حل نموذج تيباك TPACK لتنمية أبعاد المعرفة البيداغوجية للفلسفة، وتعزيز الوعي بالهوية المهنية لدى معلمينا بالمرحلة الثانوية.
د. هناء حلمي عبد الحميد ابو نعمة

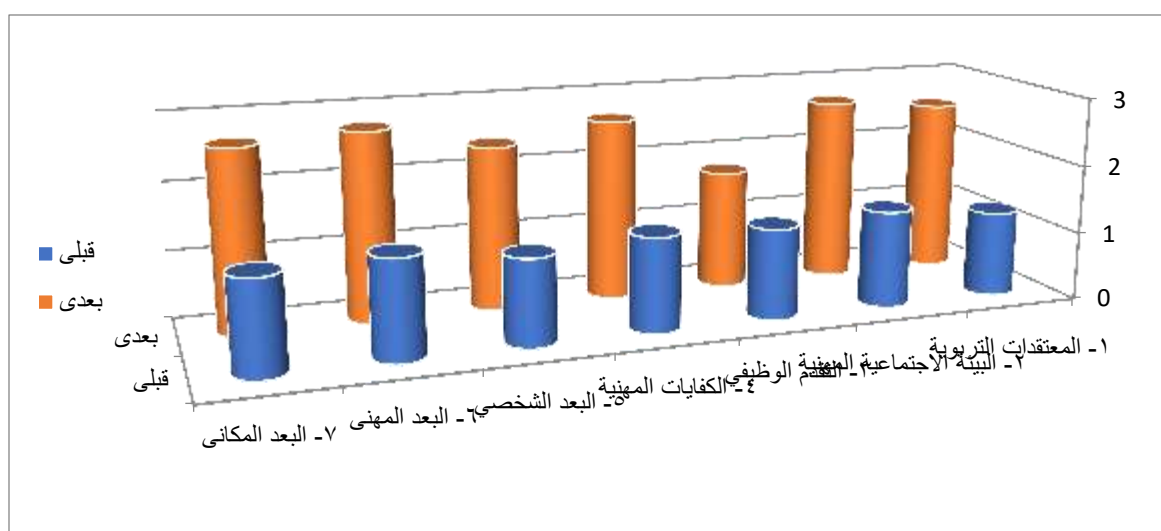
جدول (١٠)

الدلالات الاحصائية الخاصة بالقياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لاستجابات عبارات مقياس

مقياس الوعي بالهوية المهنية ن = ١٥

الأبعاد	الدلالات الإحصائية	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة ولكوكسن Z	مستوي الدلالة	نسبة التحسن %
		س	ع±	س	ع±			
١- المعتقدات التربوية		١.٢٥	٠.٤٥	٢.٥٥	٠.٧٥	*٣.٥٠	٠.٠٠	٩٧.١٢
٢- البيئة الاجتماعية المهنية		١.٤٢	٠.٤٩	٢.٧٠	٠.٥٢	*٣.٦٠	٠.٠٠	٩٠.١٤
٣- التقدير الوظيفي		١.٣٣	٠.٤٠	١.٧٥	٠.٤٧	*٣.١٥	٠.٠٠	٥١.٥٨
٤- الكفايات المهنية		١.٣٨	٠.٤٧	٢.٦٥	٠.٤٩	*٣.٥٥	٠.٠٠	٩٢.٠٣
٥- البعد الشخصي		١.٢٦	٠.٤٤	٢.٤٠	٠.٨٠	*٣.٢٠	٠.٠٠	٩٠.٤٨
٦- البعد المهني		١.٤٤	٠.٥٠	٢.٧٥	٠.٦٨	*٣.٦١	٠.٠٠	٩٠.٦٣
٧- البعد المكاني		١.٣٦	٠.٤٨	٢.٦٥	٠.٦٠	*٣.٢٥	٠.٠٠	٩٤.٨٥
المجموع		١.٣٥	٠.٤٦	٢.٤٩	٠.٦٢	*٣.٤١	٠.٠٠	٨٦.٦٩

ويمكن التعبير عن ذلك من خلال الشكل التالي



شكل رقم (٤)؛ يوضح النسبة بين متوسط الاستجابات القبلي والبعدي لمقياس للمجموعة التجريبية. وعى بالهوية المهنية.

يتضح من بيانات الجدول السابق والشكل البياني الملحق به ما يلي:

□ يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: (القبلي) و(البعدي) لبعـد المعتقدات التربوية لصالح القياس البعدي، حيث بلغت قيمة (Z) المحسوبة (٣.٥٠)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05).

□ يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: (القبلي) و(البعدي) لبعـد البيئة الاجتماعية المهنية لصالح القياس البعدي، حيث بلغت قيمة (Z) المحسوبة (٣.٦٠)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05).

□ يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: (القبلي) و(البعدي) لبعـد التقدم الوظيفي لصالح القياس البعدي، حيث بلغت قيمة (Z) المحسوبة (٣.١٥)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

□ يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: (القبلي) و(البعدي) لبعـد الكفايات المهنية لصالح القياس البعدي، حيث بلغت قيمة (Z) المحسوبة (٣.٥٥)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

□ يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: (القبلي) و(البعدي) لبعـد الشخصي لصالح القياس البعدي، حيث بلغت قيمة (Z) المحسوبة (٣.٢٠)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

□ يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: (القبلي) و(البعدي) لبعـد المهني لصالح القياس البعدي، حيث بلغت قيمة (Z) المحسوبة (٣.٦١)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

□ يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: (القبلي) و(البعدي) لبعـد المكانى لصالح القياس البعدي، حيث بلغت قيمة (Z) المحسوبة (٣.٢٥)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

□ يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: (القبلي) و(البعدي) للمجموع الكلي لمكونات الهوية المهنية لصالح القياس البعدي، حيث بلغت قيمة (Z) المحسوبة (3.41)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

فأهلية برنامج تدريب قائم على نموذج تيباك TPACK لتنمية أبعاد المعرفة البيداغوجية للفلسفة، وتعزيز الوعي بالهوية المهنية لدى معلمينا بالمرحلة الثانوية.
د. هناء حلمي عبد الحميد أبو نعمة

ولقياس حجم تأثير البرنامج في مستوى نسبة تحسن أفراد العينة في الأبعاد المذكور سلفا تبين

الآتي:

□ بلغت نسبة مستوى التحسن لبعد المعتقدات التربوية (٩٧.١٢) وهى نسبة مرتفعة أي: أن نسبة التباين في بعد المعتقدات التربوية؛ يرجع إلى البرنامج التدريبي القائم على نموذج تيباك.

□ بلغت نسبة مستوى التحسن لبعد البيئة الاجتماعية المهنية (٩٠.١٤) وهى نسبة مرتفعة أي: أن نسبة التباين في بعد البيئة الاجتماعية المهنية؛ يرجع إلى البرنامج التدريبي القائم على نموذج تيباك.

□ بلغت نسبة مستوى التحسن لبعد التقدم الوظيفي (٥١.٥٨) أي أن: نسبة التباين في بعد التقدم الوظيفي يرجع إلى البرنامج التدريبي القائم على نموذج تيباك.

□ بلغت نسبة مستوى التحسن لبعد الكفايات المهنية (٩٢.٠٣) أي أن: نسبة التباين في بعد الكفايات المهنية؛ يرجع إلى البرنامج التدريبي القائم على نموذج تيباك.

□ بلغت نسبة مستوى التحسن للبعد الشخصي (٩٠.٤٨)، أي أن: نسبة التباين في البعد الشخصي؛ يرجع إلى البرنامج التدريبي القائم على نموذج تيباك.

□ بلغت نسبة مستوى التحسن للبعد المهني (٩٠.٦٣)، أي أن: نسبة التباين في البعد المهني؛ يرجع إلى البرنامج التدريبي القائم على نموذج تيباك.

□ بلغت نسبة مستوى التحسن للبعد المكانى (٩٤.٨٥)، أي أن: نسبة التباين في البعد المكانى، يرجع إلى البرنامج التدريبي القائم على نموذج تيباك.

□ بلغت نسبة مستوى التحسن للمجموع الكلي لمكونات الهوية المهنية (٨٦.٦٩)، أي أن: نسبة التباين في مجموع مكونات الهوية المهنية ككل، يرجع إلى البرنامج التدريبي القائم على نموذج تيباك.

وبشكل عام:

يتضح من الجدول رقم (١٠) والشكل البياني رقم (٤) الخاص بالدلالات الإحصائية الخاصة باستجابات عبارات مقياس الوعي بالهوية المهنية للمجموعة التجريبية قبل وبعد التجربة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسط الاستجابات القبلية والبعديـة حيث تراوحت قيمة

(Z) ما بين (٣.١٥ إلى ٣.٦١) وبمستوي دلالة أقل من (٠.٠٥) ، وتراوحت نسب التحسن فى جميع الأبعاد ما بين (٥١.٥٨ ٪ إلى ٩٧.١٢ ٪) وللمقياس ككل (٨٦.٦٩ ٪) وذلك لصالح القياس البعدى . ويمكن تفسير النتائج السابقة الخاصة (بتعزيز الوعى بالهوية المهنية) كما يلى:

✓ محتوى جلسات البرنامج التدريبي أسهم فى تحقيق تحسناً فى وعي المعلمين بدورهم كموجهين لا مجرد ناقلين للمعرفة، وزاد إدراكهم لأهمية رسالتهم التعليمية، مما يعكس تعزيزاً لهويتهم المهنية.

✓ ساعد البرنامج التدريبي فى تقوية الشعور بالانتماء للمهنة والالتزام بالقيم التربوية، نتيجة التفاعل خلال الجلسات التدريبية التي وفرت بيئة تأملية لمناقشة القضايا المهنية.

✓ أسهم البرنامج فى زيادة ثقة المعلمين بقدرتهم على إحداث تأثير إيجابي فى طلابهم من خلال طرق تدريس أكثر تفاعلاً وفعالية، مما يدل على تطورهم وعيهم بدورهم كمربين.

✓ جلسات العصف الذهني والنقاش الجماعي وغيرها من الاستراتيجيات التي تضمنها البرنامج دفعت المعلم إلى أن يرى نفسه كفاعل تربوي مسؤول، لا كناقل للمعرفة فقط وهذا يدل على إدراك أعمق لدورهم فى بناء وعي الطلاب، وهو جوهر تعليم الفلسفة.

✓ ساعدت محتوى جلسات البرنامج التدريبي على تحرير المعلمين من التصور الثابت للهوية المهنية، باعتبارها دوراً محدداً إلى تصورها كتكوين ديناميكي قابل للتطور من خلال التعلم المستمر والتأمل التربوي.

✓ جلسات النقاش التأملي والأنشطة المتضمنة فيه جعلت المعلم يرى نفسه ليس كمجرد "ملقّن"، بل كـ"مفكر تربوي" يحمل رسالة تتجاوز المادة إلى بناء الإنسان.

✓ تم تصميم جلسات البرنامج لتُظهر العلاقة بين الفلسفة كميدان معرفي خصب والقيم التربوية كالمسؤولية، والعدالة، والحرية، والتفكير النقدي. هذا الدمج عزّز لدى المعلمين الشعور بأنهم لا يدرّسون "مادة"، بل يُنمّون ضميراً فكرياً وإنسانياً لدى الطالب.

✓ من خلال التدريب التشاركي، والعمل الجماعي، وتبادل الخبرات، تشكلت شبكة دعم مهني بين المعلمين. وهذا خفض من الشعور بالعزلة المهنية، وعزز الانتماء إلى مجتمع ممارسين يفكرون ويتطورون معاً.

✓ وجاءت هذه النتائج متفقة مع عديد من الدراسات على المستوى المحلى والقومى والعامة مثل دراسات: فاتن فودة(٢٠١٧)، ومفيد أحمد أمين أبو موسى(٢٠١٧)، وسناء يوسف إبراهيم محمد

فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج تيباك TPACK لتنمية أبعاد المعرفة البيداغوجية للفلسفة، وتعزيز الوعي بالهوية المهنية لدى معلميها بالمرحلة الثانوية.
د. هناء حلمي عبد الحميد أبو نعمة

ولاية (٢٠١٩)، وإسلام خالد محمد القاضي (٢٠٢٠)، وأسماء ناصر فلاح العنزي (٢٠٢٠)، وبلخير طبشي (٢٠٢١)، وسعاد عباس (٢٠٢٢)، وخلف البحيري (٢٠٢٢)، وألديمير إنجين Aldemir Engin (٢٠٢٣)، وإيستر كافومان Esther Kaufmann (٢٠٢٣)، ولويس كارلوس Louis Carlos (٢٠٢٤)، وأحمد تايفور Ahmet Tayfur (٢٠٢٤)، وبيكيحداد Becky Hadadd (٢٠٢٤).

٢- توصيات البحث:

إيماناً بأهمية تنمية أبعاد المعرفة البيداغوجية للفلسفة، وتعزيز الوعي بالعوي المهنية لدى معلمى/ معلمات المرحلة الثانوية، وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث يمكن عرض التوصيات الآتية:

✓ إدراج نموذج تيباك في برامج التنمية المهنية لمعلمي الفلسفة، بوصفه إطاراً تكاملياً يُسهم في رفع كفاءاتهم التربوية والتكنولوجية والمحتوى معاً.

✓ توفير برامج تدريبية تخصصية لمعلمي الفلسفة في المرحلة الثانوية، تركز على تنمية المعرفة البيداغوجية المرتبطة بطبيعة الفلسفة كمادة تفكير وتحليل لا تلقين.

✓ دمج مفاهيم الهوية المهنية في التكوين الأساسي والمستمر للمعلمين، بما يعزز إدراكهم لذواتهم المهنية، ويقوي التزامهم برسالتهم التربوية.

✓ إعادة النظر في برامج إعداد معلم الفلسفة في كليات التربية، بحيث تتضمن مكوناً واضحاً للدمج بين المحتوى والتكنولوجيا والتربية وفق نموذج تيباك.

✓ التوسع في توظيف أدوات تكنولوجية تساعد على تبسيط المفاهيم الفلسفية وتنشيط التفكير النقدي لدى الطلاب، مع مراعاة السياق التربوي والهدف المعرفي.

✓ الانخراط في برامج التنمية الذاتية القائمة على التأمل والتقييم الذاتي لممارساتهم التدريسية بهدف إعادة بناء هويتهم المهنية بشكل مستمر.

✓ تنمية الوعي بأهمية الدور الفلسفي الأخلاقي الذي يلعبه معلم الفلسفة في بناء وعي طلابه، وتعزيز الانتماء المهني للمهنة التربوية.

✓ دور الدعم المؤسسي والإشراف التربوي في تعزيز الهوية المهنية لدى معلمي الفلسفة.

٣ - مقترحات البحث:

- أدركت الباحثة - (في ضوء ما أسفر عنه البحث الحالي من نتائج) - أن هناك العديد من المشكلات التي لا تزال في حاجة إلى دراسات مستفيضة، وإجراء مزيد من الدراسات في هذا المجال؛ ومنها:
- ✓ إجراء دراسات مماثلة لتطبيق نموذج تيباك في مواد دراسية أخرى ذات طبيعة تجريدية أو فكرية (مثل: علم النفس، والاجتماع، والتربية الوطنية).
- ✓ دراسة العلاقة بين أبعاد الهوية المهنية ومتغيرات أخرى كـ "الرضا الوظيفي" أو "الاحترق النفسي" لدى معلمي الفلسفة.
- ✓ إجراء دراسات تتبعية (Follow-up Studies) لقياس استدامة أثر البرامج التدريبية المعتمدة على نموذج TPACK على المدى البعيد.
- ✓ أثر برنامج تدريبي قائم على الممارسات التأملية في تنمية الهوية المهنية لدى معلمي الفلسفة.
- ✓ دراسة وصفية تحليلية لأبعاد الهوية المهنية لدى معلمي المواد الفلسفية في ضوء متغيري الجنس والخبرة.
- ✓ بناء نموذج تفاعلي لتشكيل الهوية المهنية لمعلم الفلسفة في البيئة الرقمية.
- ✓ أثر بيئات التعلم الرقمية التشاركية في تعزيز أبعاد الهوية المهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية.
- ✓ بناء برنامج تدريبي مهني قائم على التعلم القائم على المشكلات (PBL) لتنمية الكفاءة المهنية لمعلمي الفلسفة.
- ✓ أثر مجتمعات التعلم المهنية في دعم الهوية المهنية لدى معلمي المواد الفلسفية.
- ✓ فاعلية التكوين المهني المستمر القائم على الممارسة التأملية في تطوير أداء معلم الفلسفة.
- ✓ قياس أثر برامج التنمية المهنية الرقمية على كفاءة معلمي الفلسفة في توظيف تقنيات التعليم.

فأهمية برنامج تدريس قائم على نموذج تيباك TPACK لتنمية أبعاد المعرفة البيداغوجية للفلسفة، وتعزيز الوعي بالهوية المهنية لدى معلمينا بالمرحلة الثانوية.
د. هناء حلمي عبد الحميد أبو نعمة

مراجع البحث

أولاً: المراجع العربية:

- ١ - أبو شرملة، سامية (٢٠١٨): الهوية المهنية بين الواقع و التصورات الاجتماعية، *مجلة العلوم الاسلامية والحضارة*، مجلد (٣)، عدد (٨).
- ٢ - أبو موسى، مفيد أحمد امين (٢٠١٧): المعرفة البيداغوجية للمحتوى عند معلمى الرياضيات فى الصف العاشر الأساسى، *رسالة دكتوراه*، كلية الدراسات العليا: الجامعة الأردنية.
- ٣ - البحيري، خلف (٢٠٢٢): نموذج مقترح لتعزيز الهوية المهنية للمعلمين باستخدام مجتمعات التعلم المهنية في مصر، *مجلة سوهاج الشباب الباحثين*، مجلد (١)، عدد (١٤).
- ٤ - البقيعي، نافر (٢٠٢٣): الهوية المهنية لدى عينة من معلمي وكالة الغوث الدولية في الاردن، *مجلة المنارة للبحوث والدراسات*، مجلد (٢٠)، عدد (٢).
- ٥ - تحمري، عبد الرحيم (٢٠١٨): الهوية المهنية للمدرس: الأزمة و ضرورة البحث، *مجلة فكر ونقد*، عدد ١٢، المغرب: الدار البيضاء
- ٦ - جميعة، بهية (٢٠٢٠): دور الاتصال التنظيمي و تكوين الهوية المهنية للمعلم، *رسالة ماجستير*، عمان: جامعة آل البيت.
- ٧ - حسن، حنان عبد السلام (٢٠١٨): تأثير برنامج تدريب قائم على نموذج TPACK في تنمية الادارة التدريسية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسى، *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس، عدد (١٠٣).
- ٨ - حسين، مها (٢٠٢٠): برنامج قائم على نموذج TPACK لتنمية الكفاءة الذاتية و التفكير التأملى لدى الطلاب المعلمين شعبة الرياضيات بكلية التربية بالغرقة، *المجلة التربوية بسوهاج*، المجلد (٧٥).
- ٩ - حلاحلة، نورة أحمد (٢٠١٨): أثر برنامج يستند إلى المستوى البيداغوجي (PAK) لدى معلمي العلوم المرحلة الأساسية الدنيا في إدراكهم للأخطاء المفاهيمية وتنمية ممارساتهم التأملية الواعية، *رسالة ماجستير*، كلية التربية: جامعة القدس.

- ١٠ - حلومة، بو سعدة (٢٠١٩): *أساسيات المعرفة البيداغوجية في التدريس*، عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- ١١ - خلفان، هدى (٢٠٢٠): *تصورات معلمات المجال الثاني (علوم رياضيات) عن الهوية المهنية وعلاقتها بممارستهم التدريسية، رسالة ماجستير*، كلية التربية : جامعة السلطان قابوس.
- ١٢ - خلفاوي، محمد (٢٠٢١): *العمل والتكوين: أي استراتيجية لتشكيل الهوية المهنية*، كتاب ندوة: *التطبيقات -سؤال التفكيك وإعادة البناء*، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، *مختبر الدراسات النفسية والاجتماعية والثقافية*: جامعة سيدني .
- ١٣ - خليفات، نجاح (٢٠٢٣): *بيداغوجيا المعلم*، عمان: دار البداية للنشر والتوزيع.
- ١٤ - الدسوقي، منى محمود (٢٠٢٢): *تصور مقترح لمقرر طرق التدريس النوعية قائم على ابعاد الإطار المعرفي التكنولوجي تيباك TPACK لتنمية الأداءات التدريسية لدى الطلام المعلمين شعبة التعليم الصناعي بكلية التربية - جامعة حلوان، المجلة التربوية*، مجلد (١)، عدد (٧).
- ١٥ - الذهبي، أحمد (٢٠٢٣): *الهوية المهنية وعلاقتها بالسمات الشخصية عند مدرسي المرحلة المتوسطة، مجلد العلوم النفسية*، مجلد (٢٤)، عدد (٣).
- ١٦ - الرشيدى، العنود مبارك و الهولي، علي اسماعيل (٢٠١٢): *وعي معلمات المرحلة الابتدائية بهوية الدور لمدخل القياس الهوية المهنية للمعلم، مجلة دراسات تربوية ونفسية*، عدد (٨٨).
- ١٧ - ساري، زينب (٢٠١٨): *مسألة الهوية المهنية لدى الشباب الجامعي، مجلة الحكمة للدراسات الاجتماعية والتربوية* مجلد (٤)، عدد (٣٦).
- ١٨ - سالم، سامية بريك و آخرون (٢٠٢٢): *مستوى المعرفة البيداغوجية للمحتوى لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في غزة من وجهة نظرهم، مجلة الجامعة الإسلامية بغزة*، مجلد (٣)، عدد (٥).
- ١٩ - شنطاوي، مصطفى محمود أحمد (٢٠١٦): *مستوى المعرفة الرياضية والبيداغوجية عند معلمي ومعلمات الصفوف الثلاث الأولى في محافظة أربد، رسالة دكتوراه*، كلية الدراسات العليا الجامعة الاردنية.
- ٢٠ - صبري، رشا (٢٠٢١): *أثر برنامج قائم على نموذج TPACK بإستخدام تقنية الأنفوجرافيك في تنمية مهارة انتاجية و التحصيل المعرف لدى معلمات رياضيات المرحلة المتوسطة*

فأهمية برنامج تدريبي قائم على نموذج تيباك TPACK لتنمية أبعاد المعرفة البيداغوجية للفلسفة، وتعزيز الوعي بالهوية المهنية لدى معلمينا بالمرحلة الثانوية.
د. هناء حلمي عبد الحميد أبو نعمة

ومهارات التفكير التوليدي البصري والتواصل الرياضي لدى طالباتهم، *مجلة تربويات الرياضيات*، الجامعة المصرية لتربويات الرياضيات، مجلد (٢٢)، عدد (٦).

٢١ - صيام، محمد مصباح (٢٠٢٤): المعرفة البيداغوجية محتوى الرياض لدى معلمي الصف الثامن الأساسي بغزة، *رسالة ماجستير*، الجامعة الإسلامية : غزة.

٢٢ - ضيف الله، حسين سالم (٢٠١٧): الأمن النفسي وعلاقته بوضوح الهوية المهنية، *مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية*، جامعة مؤتة، مجلد (١٥)، العدد (٣).

٢٣ - طبشى، بلخير (٢٠٢١): الكفاية البيداغوجية لأساتذة التعليم الثانوي لمادة الدراسات الاجتماعية : دراسة ميدانية استكشافية بثانويات دائرتي تقرت وتماسين، *مجلة الباحث فى العلوم الإنسانية والاجتماعية*، مجلد (١٣)، عدد (٤).

٢٤ - طوزي، ميشيل (٢٠١٨): *علاقة الفلسفة بالبيداغوجيا*، بيروت: دار العلم للنشر.

٢٥ - العازمي، أماني راشد (٢٠٢٢): الاتجاهات العلمية المعاصرة في التنمية المهنية للمعلمين تيباك نموذجاً، *مجلة الثقافة والتنمية*، مجلد (٢٠) عدد (٧).

٢٦ - عباس، سعاد (٢٠٢٢): مستوى المعرفة البيداغوجية لمعلمي الرياضيات وتأثيره على تعليم المادة، *رسالة دكتوراه*، كلية التربية :جامعة الجزائر.

٢٧ - عبد الرؤف، مصطفى محمد (٢٠٢٠): برنامج تدريبي في ضوء إطار تيباك TAPCK لتنمية التفكير التصميمي والتقبل التكنولوجي نحو انترنت الأشياء لدى الطلاب المعلمين شعبة الكيمياء بكلية التربية وأثره في ممارستهم التدريسية في المعامل الافتراضية (نموذجاً)، *المجلة التربوية : جامعة سوهاج: كلية التربية*.

٢٨ - عبد الغني، نسرين محمد ، وطه، منال عبدالنعم محمد (٢٠١٩): الهوية المهنية للمعلم وعلاقتها بالرضا المهني و تقدير و تطوير الذات، بحث من منظور سردي، *مجلة كلية التربية*، مجلد (١٦)، عدد (٢).

٢٩ - عبد المجيد، دانا محمد (٢٠٢١): فعالية برنامج إرشادي في بلورة الهوية المهنية وإدارة الذات لدى طلاب الصف العاشر، *رسالة دكتوراه*، كلية الدراسات العليا: جامعة مؤتة.

- ٣٠ - عبدالله، ابتسام محمود (٢٠٢١): برنامج مقترح في ضوء تكامل انماط المعرفة البيداغوجية والتكنولوجية وفعاليتها في تنمية عمليات إدارة المعرفة لدى معلمي الكيمياء في مدينة الخليل، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، مجلد(٥)، عدد(١٧).
- ٣١ - العسيري، جابر بن زاهد (٢٠٢٠): الهوية المهنية لدى معلمي اللغة العربية كلغة ثانية: تعليم العربية لغة ثانية، *مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية وجامعة الأميرة نورة - معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها*، مجلد (١)، عدد (٢)
- ٣٢ - العمري، خيرية (٢٠١٩): تطوير المعرفة التقنية التربوية المرتبطة بالمحتوى التعليمي (TPAK) لدى معلمات العلوم بمدينة الرياض (تصور مقترح)، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، مجلد(٨)، عدد(١).
- ٣٣ - العنزي، أسماء ناصر فلاح (٢٠٢٠): مستوى المعرفة البيداغوجية لمعلمات التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية وعلاقتها بمعتقدات الكفاءة الذاتية لديهم بدولة الكويت، *رسالة ماجستير*، كلية الدراسات العليا: جامعة العلوم الإسلامية العالمية.
- ٣٤ - عواد، دعاء أشرف محمد (٢٠٢٣): استكشاف أثر برنامج تدريبي في تطوير معرفة معلمي الرياضيات البيداغوجية بمحتوى وحدة الهندسة الفراغية للصف العاشر(دراسة حالة)، *رسالة ماجستير*، كلية الدراسات العليا، جامعة بيرزيت بفلسطين.
- ٣٥ - الفاخرى، إسلام خالد محمد (٢٠٢٠): مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية ببيداغوجية الدراسات الإجماعية القوية ومدى ممارستهم لها، *رسالة دكتوراه*، كلية التربية :جامعة اليرموك.
- ٣٦ - الفار، شهناز ابراهيم ووهبه ، دعاء غوشة (٢٠١٧): فعالية برنامج التأهيل التربوي المبني على كفاءات المعلمين في تطوير كل من المعرفة البيداغوجية للمحتوى والتكنولوجية البيداغوجية بمحتوى العلوم لمعلمي الضفة الغربية، *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث و التعليم العالي*، مجلد (٣٧) عدد(١).
- ٣٧ - فودة، فاتن (٢٠١٧): تطوير برنامج التنمية المهنية لمعلمي العلوم التجارية في ضوء أبعاد نموذج المعرفة بالمستوى و التكنولوجيا و أصول التدريس TPACK ، *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*، عدد (٥).

فأهمية برنامج تدريس قائم على نموذج تيباك TPACK لتنمية أبعاد المعرفة البيداغوجية للفلسفة، وتعزيز الوعي بالهوية المهنية لدى معلمينا بالمرحلة الثانوية.
د. هناء حلمي عبد الحميد أبو نعمة

-
- ٣٨ - القاضي، لمياء محمود (٢٠٢٣): أثر برنامج قائم على نموذج تيباك TAPCK ببيئة تدريب الكترونية في تنمية مهارات المعلم العصر الرقمي لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية الاقتصاد المنزلي، جامعة الأزهر، *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية*، مجلد (٦٧) عدد (١٢).
- ٣٩ - قوتر، كلير مونت و آخرون (٢٠١٣): *من أجل تطرية في البيداغوجيا*، ترجمة: وجيه أسعد، دمشق: المركز العربي للتعريب والترجمة والنشر.
- ٤٠ - لاوية، سناء يوسف ابراهيم محمد (٢٠١٩): المعرفة البيداغوجية للمحتوى الرياض لدى معلمات الصف في المدارس الحكومية في الأردن، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات التربوية العليا: جامعة عمان العربية.
- ٤١ - مجمع اللغة العربية (٢٠٠٤): *المعجم الوسيط*، القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.
- ٤٢ - محمد، ولاء صلاح الدين (٢٠١٩): برنامج تدريبي قائم على الدرس البحثي لتنمية مهارات التدريس الإبداعي والإتجاه نحو توظيفها لدى معلم الفلسفة بالمرحلة الثانوية، *المجلة التربوية*، جزء (٩٨)، كلية التربية: جامعة سوهاج.
- ٤٣ - مشيلي، أليكس (٢٠١٩): *الهوية المهنية للمعلم*. ترجمة عن طبعة ٦، دمشق: دار الوسيم للطباعة والنشر.
- ٤٤ - المقبالي، أحمد والفواخير أحمد (٢٠٢١): الهوية المهنية لدى معلمي شمال الباطنة في سلطنة عمان في ضوء بعض المتغيرات، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، مجلد (١٢) عدد (٣٦).
- ٤٥ - موسى، عدنان محمود عياد (٢٠١٩): برامج المعرفة البيداغوجية عند معلمي الرياضيات للصف التاسع الأساس المتعلقة بوحدة تحليل المقادير الجبرية، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، جامعة القدس المفتوحة، مجلد (١٢)، عدد (٢٩).
- ٤٦ - ميلوود، بلعالية دومة (٢٠٢٢): *بيداغوجيا الفلسفة: قراءة في استراتيجية القول الفلسفي*، *المجلة الثقافية الجزائرية*، العدد (٢)، مجلد (٢).

٤٧ - النوبي، غادة محمد حسني (٢٠٢٣): فعالية برنامج تدريبي مقترح قائم على نموذج تيباك TPACK لتنمية الذكاء الإنفعالي و مهارات التفكير الجانبي لدى الطالبات لمعلمات شعبة الاقتصاد المنزلي بكلية التربية النوعية، *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، مجلد (٤٧)، عدد (١).
ثانيا: المراجع غير العربية.

48- Abbitt, B (2021): Measuring Pedagogical Technological Content knowledge in Pre-service Teacher Education, *Journal of Research on Technology in Education*, Vol (34), No (4).

49- Abigail, D (2023): How Instructors of Philosophy Can View Knowledge to Implement Culturally Relevant Pedagogy, *Philosophy Review, Philosophy Education Research*, Vol (2), No (3).

50- Ali, J.Y & Pooma, D (2021): Honing a Professional Identity: The Outcome of a Teacher Education Programmed, *Caribbean Curriculum*, Vol (14), No (3).

51- Anderson, C (2022): Why Teachers Philosophy Matters as Mochas Their Pedagogy, *Journal of Education*, Vol (2), No (1).

52- Andria, N (2024): My Teaching Philosophy and Pedagogy, *Journal of Philosophy Teachers Education*, Vol (7), No (2).

53- Asoko, S (2014): *Worrying from Children's Ideas: An analysis of Constructivist Topic*, London: Falmr Press.

54- Batcha, R. (2019): Transformation of Professional Identity and Experienced Primary School Principles: New Zealand case study, *Educational Management Administration & Leadership*, Vol. 45, No (5).

55- Bejaard, D. et al. (2021): Teachers' Perceptions of Professional Identity: An Exploratory Study from a Personal Knowledge Perspective, *Teaching and Teacher Education*, Vol (46),No (7).

56- Benze, B(2019): The Relationship between Teachers Perceived Classroom Management Abilities and Their Profession at Digital

فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج تيباك TPACK لتنمية أبعاد المعرفة البيداغوجية للفلسفة، وتعزيز الوعي بالهوية المهنية لدى معلميها بالمرحلة الثانوية.
د. هناء حلمي عبد الحميد أبو نعمة

Components: Experiences from Upper Secondary Classrooms, *Qualitative Driven Mixed Method Study Designs for Learning*, Vol (11), No (1).

57- Bixler, N (2023): *What Is Pedagogy? Understanding Teaching and Learning Philosophy*, London: Harpar Press.

58- Brezinka, W: (2019): Philosophy and Educational knowledge: An introduction to Practical Pedagogics, *Journal of Philosophy Education*, Vol (3), No (1).

59- Bridges, D& Smith, R (2018): *Philosophy, methodology and Educational Pedagogy, British*: Blackwell Press.

60- Carlos, L (2024): The TPAC Model as A tool for Designing Tasks for Teachers' Education, *Journal of Education*, Vol (3), No (1).

61- Cohen, S (2020): Teachers Professional Identity, *Journal of Education*, Vol (3), No (1).

62- Day, C. (2016). The Personal and Professional Selves of Teachers: Stable and Unstable Identities, *British Educational Research Journal*, Vol. 32.

63- Deniz, U (2022) Teacher's Philosophy Professional Identity An overview of Philosophy, *Journal of Innovative Research in Teacher Education*, Vol (3), No (2).

64- Derman, S (2020): TPACK as a design based on Approach Professional Development in Practice, *Journal of Educational Computing Research*, Vol (7), No (5).

65- Dumais, M. (2022): *Development of Professional Identity in Primary Schools*, London: Routledge.

66- Engin, A (2023): TPAC Development Model for Pre-service Philosophy Teachers, *Journal of Education and Information Technology*, Vol (3), No (3).

67- Etzkorn, B (2018): Learning to Teach Online: Measuring the Influence of Faculty development Training on Teaching Effectiveness Through TPACK, *Journal of Higher Education*, Vol (38), No (28).

68- Farquhar, S (2018): *Philosophy and Pedagogy of Teaching, Philosophy of Education Society of Australasia*, London: Rutledge.

69- Funk, J (2024): A differentiated Approach to Indigenous Pedagogies: Addressing Gaps in Teachers' Knowledge about Philosophy, *Australian Education and Researcher*, Vol (3), No (2).

70- Gloppy, M (2020): Professional Development for Philosophy Teachers, *Philosophy Magazine*, Vol (3), No (5).

71- Goos, M (2020): *How to Teach to Yourself*, London: Rutledge.

72- Grossman, E (2012): *Pedagogy in teaching*, London: Rutledge press.

73- Hadadd, B (2024): TPAC Model for Philosophy Teachers' Success: A model for Theory and Practice, *Journal of Education*, Vol (2), No (3).

74- Hanaloinen, M (2018): *Principals of Professional Identity*, London: Armed Calin Press.

75- Hendrickson, K (2016): Teachers Circles: The Effect of A professional Development Community on Professional Identity, *P.H.D*, Faculty of Education: Ohi University.

76- Heyting, F (2018): *Pedagogy in Philosophy*, London: Routledge Press.

77- Hung, H (2016): *Investigation of Teachers' Conception and Pedagogical Content Knowledge*, Available at: www.nku.edu/phyd.html

فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج تيباك TPACK لتنمية أبعاد المعرفة البيداغوجية للفلسفة، وتعزيز الوعي بالهوية المهنية لدى معلمينا بالمرحلة الثانوية.
د. هناء حلمي عبد الحميد أبو نعمة

78- Ibarra, H. (2020): Provisional Selves: Experimenting with Image and Identity in Professional Adaptation, *Administrative Science Quarterly*, Vol. 44(1).

79- Jin, Y (2019): The Nature of TPAC: Is TPACK Distinctive, Integrative or Transformative, *Teachers' Education International Conference*, (1-2) November 2019.

80- Kaganmani, L (2021): Social Studies Teachers TPACK Practical Standard Setting Using based Approach Computers, *Journal of Education*, Vol (3), No (2).

81- Karami, E (2023): Iraqi Kurdish Pre-Service Teachers and Teacher educators' Perception on Technological Pedagogical knowledge and Professional Identity Development, *Australian Journal of Teacher Education*, Vol (48), No (7).

82- Kaufmann, E (2023): TPAC Model Studies Revealing Teachers' Judgment for Teachers' Education, *Journal of Education for Teaching International Research and Pedagogy*, Vol (1), No (2).

83- Kirkgoz, Y (2024): Introducing Pedagogy knowledge to Teacher Philosophy, *Türkiye*, Cordova University, Vol (41).

84- Kohler, M & Mishra, P (2018): What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)?, *Journal of Education*, Vol (193), No (3).

85- Koopman, B (2023): Teacher Professional Identity: How to Develop and Support it in Times of Change, *OECD Education working Paper*, No (267), OECD publishing, Paris.

86- Krishna, B (2023): Developing Teachers' Awareness and Action Plans for Teachers' ***Philosophy as A Pedagogy Knowledge, Philosophy Awareness***, Vol (2), No (3).

87- Lasky, S (2019): A Sociocultural Approach to Development Professional Identity to Teachers in Secondary Schools, ***Teaching and Teachers Education***, Vol (2), No (1).

88- Leonardo, P (2020): TPACK based Profession of Development on Web 2.0 for Teachers: A case Study, ***Journal of computer Assisted language learning***, Vol (2), No (2).

89- Ma, D (2022): The Role of Motivation and Commitment in Teachers' Philosophy Professional Identity, ***Educational Psychology***, Vol (13).

90- Marshall, J (2017): Post Structuralism, Philosophy Pedagogy, ***Journal of Philosophy and Education***, Vol (12), No (3), Kluwer Academic publisher.

91- Mcgrath, J (2022): Teacher Professional Identity How to Develop and Support in Times of Change, ***OCED education working papers***, No267.

92- Noi, I & Kwok, D (2020): Assessing Teachers' Professional Identity in a post-secondary Institution in Singapore, ***The Online Journal of new Horizon Education***, Vol (6), No (4).

93- Notman, S. (2020): Professional identity adaptation and the self: New Zealand case study, ***Educational Management Administration & Leadership***, Vol(45), No(5).

94- Romylos, S (2018): Knowledge and Identities: The Relation between Professional Identity and Pedagogical Content Knowledge, ***P.H.D***, College of Education: North-West university.

95- Sachs, J (2005): ***Teacher Education and the Development of Professional Identity Learning the Teacher***, London: Routledge.

فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج تيباك TPACK لتنمية أبعاد المعرفة البيداغوجية للفلسفة، وتعزيز الوعي بالهوية المهنية لدى معلميها بالمرحلة الثانوية.
د. هناء حلمي عبد الحميد أبو نعمة

96- Sachs, J (2018): *Teacher Education and the Development of Professional Identity*, London Routledge, Taylor and Francis group.

97- Sahin, E (2021): TPACK model (Concept- Origin – Foundation), *Journal of Teacher Education*, Vol (3), No (2).

98- Saldana, R (2021): *Mobile Professional Development: Levels of Learning on Teachers TPACK Perceptions and Acquisition of Technology Competition*: Available at: ProQuest Dissertations.

99- Shugurova, O (2021): Dialogic Pedagogical Spaces in Teachers' Philosophy: Practical inclusivity Eye- Opening and Change, *Contemporary Education dialogue*, Vol (2), No (1).

100- Smith, H. (2020): Professional Identity for Teachers, *Australian Education Teachers Journal*, Vol. 2(2).

101- Steadman, S & etal (2023): Understanding Teacher Identity in Teachers' Professional Lives: A systematic Review of Teaching, *British Educational Research Journal*, Vol (11), Issue (2).

102- Swallow, N (2016): Cours work of TPACK and Technology Bleifs and practices of pre services teachers, *Journal of Education & Computers*, Vol (104), No (23)

103- Tayfur, A (2024): A TPAC Model for Social Studies Teachers: Artificial Intelligence in social studies Education, *Journal of Education in Social Studies*, Vol (2), No (1).

104- Titu, P (2019): Understanding Teachers' Professional Identity Development: An exploration of Secondary Philosophy Teachers' Beliefs and Practices though Reflective Practice, *P.H.D*, Faculty of Education: University of Minnesota.

105- Toren, S. M. (2017): Female Secondary School Principals: Equity in Development of Professional Identities, *Educational Management Administration & Leadership*, Vol. 45(6).

106- Tsai, C (2023): Factors, TPACK Constructs and Teachers' Perceptions, *Journal of Educational Technology and Society*, Vol (17), No (2).

107- Vilorio, L & Mercado, N (2019): Model and Simulation of Structural Equation for Determining the Student Satisfaction, *Procedia Computer Science*, Vol (3), No (1).

108- Voithofer, N. (2020): *Model of TPACK*, London: Routledge Press.

109- Walan, G (2020): A new TPACK Training Model for Tackling the ongoing Challenges of Covid-19, *Applied system innovation*, Vol (5), No (2).

110- Wang, V (2018): *Definitive Reading in Philosophy and Technical Pedagogy Education California*, California University Press.

111- Wexler, J.L(2024): Shifting Pedagogies Philosophies and Priorities: The Experiences of First Year Teachers' Philosophy, Educational Studies, *Journal of The American Education and Studies Association*, Vol (2), No (2).

112- Wilson, S (2021): Analysis of Pedagogical Content Knowledge of Philosophy Matters, *Journal of Education*, Vol (3), No (2).

113- Wtodarczyk, R (2022): *Studies in Philosophy and Pedagogy of Education*, New York: University of Wroclaw Press.

114- Xie, C (2018): The Relations among Teacher Value Beliefs, Personal Characteristics and TPACK Intervention and Non-intervention Settings, *Journal of Education*, Vol (3), No (4).

فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج تيباك TPACK لتنمية أبعاد المعرفة البيداغوجية للعلامة، وتعزيز الوعي بالهوية المهنية لدى معلميها بالمرحلة الثانوية.
د. هناء حلمي عبد الحميد أبو نعمة

115- Yuan, R (2018): A study on The Influences of Computer usage on Idea Formation and its Impact on Professional Identity, *P.H.D*, Faculty of Education: Texas University.

116- Zembylas, M (2018): Conceptualizing Teachers' Identity: An Educational & Approach, New Zealand, *Journal of Educational Studies*, Vol (2), No (4).

117- Zhang, D. (2023): Preservice Teachers' TPACK Development: A review of Literature, *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, Vol (34), No (4).

118- Zhao, Q (2022): The Role of Teachers' Professional Identity and well-being in Professional Development, *Educational Psychology*, Vol (13).